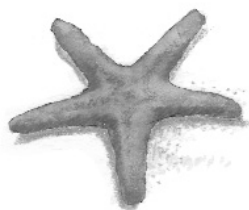


ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Επίπεδο 4ο - Τεύχος 1ο



ΒΗΜΑΤΑ ΜΠΡΟΣΤΑ 1



ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

**ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ
ΑΘΗΝΑ 2005**

© Υπουργείο Εθνικής Παιδείας
και Θρησκευμάτων
Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών
και Μεταναστευτικών Μελετών
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)
Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου
741 00 Ρέθυμνο
Τηλέφωνο: 28310-77635, 77605
Fax: 28310- 77636
e-mail: ediamme@edc.uoc.gr
www.uoc.gr/diaspora
www.ediamme.edc.uoc.gr

	<p>ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ</p>		 <p>ΠΑΙΔΕΙΑ ΜΠΡΟΣΤΑ 2^ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης</p>
---	---	---	---

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ



Το Πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στα πλαίσια του Μέτρου 1.1. του ΕΠΕΑΕΚ II και υλοποιήθηκε από το «Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών» του Πανεπιστημίου Κρήτης. Για την παραγωγή του διδακτικού υλικού που περιέχεται στο παρόν τεύχος εργάστηκαν τα παρακάτω πρόσωπα:

ΣΥΓΓΡΑΦΗ

**Θώμου Παρασκευή, Κασσωτάκη Ειρήνη, Μαυρομανωλάκη Γεωργία,
Στύλου Γεωργία, Χατζηδάκη Ασπασία**

ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ - ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Ασπασία Χατζηδάκη

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ

Νίκος Χριστοφοράκης

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΣΕΛΙΔΟΠΟΙΗΣΗ

Χρυσούλα Κελαϊδή

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ

Μιχάλης Δαμανάκης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγή	7
2. Αποδέκτες του υλικού	7
2.1 Σκοποί και στόχοι	7
3. Η δομή του « <i>Βήματα Μπροστά 1</i> ».....	11
4. Γενικές μεθοδολογικές παρατηρήσεις	12
4.1 Τα κείμενα.....	12
4.2 Οι δραστηριότητες.....	13
4.2.1 Δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου	13
4.2.2 Δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου	13
4.2.3 Δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου	13
4.2.4 Δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου	14
5. Διδακτικές οδηγίες για όλες τις ενότητες	15
6. Κείμενα από τεστ ακουστικής κατανόησης	51
Ενδεικτική Βιβλιογραφία.....	59

1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα βιβλία *Βήματα Μπροστά 1 και Βήματα Μπροστά 2* αποτελούν τη συνέχεια της σειράς *Πράγματα και Γράμματα* και, στην ουσία, υλοποιούν το Τέταρτο επίπεδο γλωσσομάθειας για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα, έτσι όπως αυτό έχει οριστεί στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών». Αποτελούνται από ένα *Βιβλίο του Μαθητή*, ένα *Τετράδιο Δραστηριοτήτων* και, προκειμένου για το πρώτο τεύχος (*Βήματα Μπροστά 1*), ένα CD, το οποίο περιλαμβάνει ηχογραφημένα κείμενα από όλες τις ενότητες και τα τεστ ακουστικής κατανόησης που βρίσκονται στο *Τετράδιο Δραστηριοτήτων*. Επίσης συνοδεύονται από *Οδηγίες για τον/την εκπαιδευτικό*.

Το διδακτικό υλικό του επιπέδου αυτού θα συμπληρωθεί με ένα τρίτο βιβλίο (*Βήματα Μπροστά 3*) και με εκπαιδευτικό CD-ROM, το οποίο θα περιλαμβάνει όχι μόνο ηχητικό υλικό αλλά και διαδραστικές δραστηριότητες με στόχο την εμπέδωση δεξιοτήτων από τους μαθητές.

2.0. ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ. ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ

2.1. Τα βιβλία αυτά απευθύνονται σε μαθητές εφηβικής ηλικίας (13-18 ετών), οι οποίοι διαθέτουν μια βασική γνώση της ελληνικής, η οποία όμως χρειάζεται εμπέδωση, διεύρυνση και καλλιέργεια. Θεωρητικά, πρόκειται για μαθητές οι οποίοι έχουν διδαχτεί τα προηγούμενα βιβλία της σειράς *Πράγματα και Γράμματα* ή βρίσκονται σε αντίστοιχο επίπεδο γλωσσομάθειας. Με άλλα λόγια, το υλικό στηρίζεται στη διδακτέα ύλη των προηγούμενων επιπέδων, την οποία και ανακυκλώνει αυξάνοντας τον βαθμό δυσκολίας, και προϋποθέτει σε έναν σημαντικό βαθμό τη γνώση του γλωσσικού συστήματος.

2.2. Σκοποί

Με βάση τα παραπάνω, η σκοποθεσία του διδακτικού υλικού για το Τέταρτο επίπεδο ορίζεται ως εξής:

(α) Όσον αφορά την καλλιέργεια **κοινωνικο-πολιτισμικών σκοπών και στόχων**, θεωρούμε ότι οι μαθητές που έχουν διδαχτεί την ελληνική γλώσσα στα προηγούμενα επίπεδα έχουν ολοκληρώσει ή τουλάχιστον έχουν κάνει μεγάλα βήματα προς τη διαμόρφωση μιας ενημερωμένης αντίληψης για το ελληνικό κομμάτι της ταυτότητάς τους (ιστορία, παράδοση, ήθη κι έθιμα, θρησκεία). Άλλωστε, έχουν ήδη φτάσει σε μια ηλικία που τους επιτρέπει την συνειδητή συμμετοχή σε πολιτισμικά δρώμενα της εκάστοτε παροικίας. Παράλληλα, θεωρούμε ότι η υπόθεση της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης στη συνάντηση της ελληνικότητας με την διπολιτισμικότητα που βιώνουν οι μαθητές μας, αλλά και με την διαπολιτισμικότητα, υπηρετείται επαρκώς από τα εγχειρίδια και το υποστηρικτικό υλικό που αφορά την διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και του Πολιτισμού

για το επίπεδο αυτό¹.

Ως εκ τούτου, στα εγχειρίδια του Τετάρτου επιπέδου οι κοινωνικο-πολιτισμικοί σκοποί διαφοροποιούνται κάπως σε σχέση με τα προηγούμενα επίπεδα. Με δεδομένη την παγκοσμιοποίηση της εφηβικής κουλτούρας μέσω της διείσδυσης της αγγλόφωνης ποπ κουλτούρας σε όλες τις χώρες που έχουν πρόσβαση στα δυτικά Μ.Μ.Ε., θεωρούμε πιο δελεαστική για νέους αυτής της ηλικίας μια διδακτική πρόταση που θα δίνει περισσότερη έμφαση σε ζητήματα οικουμενικού προβληματισμού και κρισιμότητας, χωρίς βεβαίως να χάνεται η στόχευση στο ελληνικό στοιχείο, είτε αυτό αφορά την Ελλάδα είτε την Διασπορά².

Έτσι, **ο κύριος κοινωνικο-πολιτισμικός σκοπός** του επιπέδου αυτού, έτσι όπως πραγματώνεται μέσα από το υλικό μας, είναι:

να αποκτήσει ο νέος και η νέα ελληνικής καταγωγής συνείδηση της εφηβικής ταυτότητας όπως αυτή διαμορφώνεται στην Ελλάδα σε ένα μονοπολιτισμικό περιβάλλον³, αλλά και σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον στη Διασπορά, επισημαίνοντας ομοιότητες και διαφορές στις δυο περιστάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, **οι κοινωνικο-πολιτισμικοί στόχοι** του Τετάρτου επιπέδου ορίζονται ως εξής:

Επιδιώκουμε οι μαθητές να ενημερωθούν, να προβληματιστούν αλλά και να μπορούν να εκφράζονται στα ελληνικά:

- γύρω από παγκόσμια πολιτισμικά αγαθά, όπως είναι λ.χ. τα είδη κατοικίας, τα στυλ ένδυσης, η μαγειρική ως πολιτισμικό αγαθό, τα διάφορα συστήματα γραφής και οι διάφορες γλώσσες, η λογοτεχνία, ο κινηματογράφος, το θέατρο σκιών, οι Ολυμπιακοί Αγώνες και ο αθλητισμός γενικότερα αλλά και ο σεβασμός προς το περιβάλλον και η προστασία της φύσης
- σχετικά με οικουμενικά ζητήματα που αφορούν εφήβους, όπως είναι λ.χ. η εφηβική τάση για μίμηση ειδώλων και οι ενίοτε βλαβερές της συνέπειες, προβλήματα που σχετίζονται με διαταραχές της όρεξης (βουλιμία-νευρική ανορεξία) και με την εξάρτηση από ουσίες (κάπνισμα, ναρκωτικά), η ανάγκη για σωστή και υγιεινή διατροφή, μορφές οικογενειών (διαζευγμένες και μονογονεϊκές οικογένειες, δεύτερος γάμος με παιδιά), σχέσεις ανάμεσα στις γενεές, οι ρόλοι των δύο φύλων, ο φόβος της ανεργίας και η σημασία της σωστής επιλογής επαγγέλματος

¹ «Η πολιτισμική συνειδητοποίηση επιδιώκεται κυρίως στο τρίτο και τέταρτο επίπεδο, όπου τα περιεχόμενα αντλούνται από την παροιμία (την ιστορία, τον πολιτισμό της και την καθημερινή της ζωή), καθώς και από την ελληνική ιστορία και τον πολιτισμό» (Δαμανάκης, 2001β: 80).

² Παραδείγματος χάριν, ως ενδεικτικά παραδείγματα αθλητών παρουσιάζονται δύο νέοι Έλληνες πρωταθλητές αλλά και μια Βρετανίδα αθλήτρια των Παραολυμπιακών αγώνων, ή, προκειμένου για τον κινηματογράφο, χρησιμοποιούνται συνεντεύξεις με την επιτυχημένη Ελληνοκαναδέζα σκηνοθέτιδα και ηθοποιό Νία Βαρντάλος (Γάμος αλά ελληνικά) και τον εξίσου δημοφιλή στη χώρα του Ελληνοαυστραλό Νικ Γιαννόπουλο.

³ Με την έννοια ότι, παρά την συμβίωση με ένα εκατομμύριο τουλάχιστον αλλοδαπούς, οι Έλληνες δε φαίνεται να έχουν καν αρχίσει να επηρεάζονται από πολιτισμικά πρότυπα άλλων εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων σε μια διαδικασία γόνιμης ανταλλαγής απόψεων και συνθηγιών.

- σχετικά με τον κόσμο του αύριο, δηλαδή τον ρόλο της τεχνολογίας και της επιστήμης στη ζωή μας και την τεχνολογία του διαστήματος.

(β) Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για την διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας, ο **κύριος γλωσσικός σκοπός** του Τετάρτου επιπέδου είναι η «*καλλιέργεια της ικανότητας για αυτόνομη παραγωγή γραπτού λόγου και της επικοινωνιακής επάρκειας σε επίσημες/ τυπικές καταστάσεις*»⁴. Με άλλα λόγια, στοχεύουμε στο να καλλιεργήσουν οι μαθητές περαιτέρω τη γλωσσική τους ικανότητα στον προφορικό και γραπτό λόγο, προκειμένου να καταστούν ικανοί να κατανοούν και να παράγουν εκτενή και απαιτητικά κείμενα στα ελληνικά, σε υψηλότερα επίπεδα ύφους και με μεγαλύτερη πολυπλοκότητα περιεχομένου και έκφρασης από ό,τι στα προηγούμενα επίπεδα.

Πιο αναλυτικά, και με βάση τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, οι επιμέρους **γλωσσικοί στόχοι** μας είναι οι ακόλουθοι:

- Ως προς την **κατανόηση προφορικού λόγου**, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται το πλήρες νόημα και αρκετές λεπτομέρειες από κείμενα ποικίλων ειδών τα οποία ακούν, είτε αυτά αφορούν συζητήσεις ανάμεσα σε ομιλητές διαφόρων ηλικιών είτε εκπομπές των Μ.Μ.Ε. (λ.χ. δελτίο ειδήσεων, δελτίο καιρού, κ.α.)
- Όσον αφορά την **κατανόηση γραπτού λόγου**, θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν στο μεγαλύτερο μέρος τους το περιεχόμενο, τον τόνο και τον σκοπό αυθεντικών κειμένων με ποικίλες λειτουργίες (π.χ. ρεπορτάζ εφημερίδων, διαφημιστικά και πληροφοριακά κείμενα, εκλαϊκευμένα επιστημονικά άρθρα, δρομολόγια μεταφορικών μέσων, κριτικές έργων, κλπ).
- Ως προς την **παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου**, θα πρέπει να είναι σε θέση:
 - (α) να εκφράζονται γραπτώς και προφορικώς για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων με τρόπο κατάλληλο για το επίπεδο ύφους και την περίσταση επικοινωνίας, με τον απαιτούμενο βαθμό συνθετότητας και λεξιλογικού πλούτου,
 - (β) να αναζητούν και να ανασυνθέτουν πληροφορίες από ποικίλες πηγές, και
 - (γ) να χρησιμοποιούν τον διάλογο και την επιχειρηματολογία, προκειμένου να καταλήξουν σε συμπεράσματα.

Η υλοποίηση αυτών των επιδιώξεων κινείται πάνω στους εξής άξονες/στόχους:

1. Στην **εμβάθυνση** σε φαινόμενα της ελληνικής γλώσσας.

Στοχεύουμε στην **εμπέδωση** στοιχείων και φαινομένων που ήδη έχουν διδαχτεί αλλά όχι απαραίτητα κατακτηθεί από τους μαθητές, καθώς και στη **συνέχιση της διδασκαλίας** του συστήματος με φαινόμενα που δεν έχουν παρουσιαστεί ακόμα.

2. Στην **επέκταση** σε διάφορα επίπεδα ύφους (registers).

⁴ «Ως προς τη γλώσσα, στο τέταρτο επίπεδο ο μαθητής πρέπει να φτάσει σε ένα τέτοιο επίπεδο γλωσσικής ετοιμότητας, ώστε να παράγει αυτόνομα και σε γραπτή μορφή περιγραφικά, αφηγηματικά πληροφοριακά κείμενα, εκθέσεις, μικροπραγματείες κλπ.» (Δαμανάκης, 2001β:79).

Στόχος μας είναι να εμπλουτιστούν οι εκφραστικές δυνατότητες των μαθητών μας, ώστε ο λόγος τους να πλησιάζει κατά το δυνατόν τη νόρμα όσον αφορά την ακρίβεια της έκφρασης αλλά και την επικοινωνιακή καταλληλότητα. Προς την κατεύθυνση αυτή, λαμβάνουμε υπόψη κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου ζητήματα όπως είναι η *λεξιλογική συνδυαστικότητα* (π.χ. *ρίχνω + μια ματιά/ένα βλέμμα/μια ιδέα, διατροφική συνήθεια αλλά τροφική αλυσίδα κ.ο.κ.*) ή *τα επίπεδα ύφους και οι περιορισμοί χρήσης*⁵ (π.χ. επισημαίνουμε ότι αλλού χρησιμοποιείται η λέξη *κατάστημα υποδημάτων* και αλλού η λέξη *το παπουτσάδικο*, ότι σε διαφορετικά συμφραζόμενα (περίσταση επικοινωνίας/ χρήστης) θα χρησιμοποιηθούν οι φράσεις *τρώω πρωινό και παίρνω πρωινό, κ.ο.κ.*).

Στα πλαίσια αυτά του στόχου μας ενδιαφέρει επίσης το να κατακτήσουν οι μαθητές/-τριες μας τη βασική σημασία προθημάτων και επιθημάτων που παίζουν σημαντικό ρόλο στην παραγωγή λέξεων. Πιστεύουμε ότι αυτό θα συμβάλει στην ευκολία πρόσληψης και ανάκλησης της μορφής και του νοήματος διδαγμένων ή και καινούργιων λέξεων⁶.

3. Στην *ανύψωση* και *διεύρυνση* των επιπέδων ύφους.

Στόχος μας είναι να μπορέσουν οι έφηβοι μαθητές/-τριες να περάσουν από το απλό, καθημερινό επίπεδο ύφους στις λεκτικές τους δραστηριότητες (αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογία για θέματα οικεία) στον χειρισμό ποικίλων κειμενικών ειδών κατάλληλων πάντα για την ηλικία τους. Για την επίτευξη του στόχου αυτού θεωρούμε βασική προϋπόθεση τη χρήση αυθεντικών κειμένων, κατάλληλα επιλεγμένων ή/και προσαρμοσμένων. Επίσης, δίνεται έμφαση στη διδασκαλία των σχετικών κειμενικών δομών και στοιχείων (λ.χ. κειμενικοί ενδείκτες). Τέλος, στοχεύουμε στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/-τριές μας την υφολογική διαφοροποίηση που απαντά τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο και γι' αυτό τον σκοπό δίνουμε έμφαση τόσο στην κειμενική όσο και στην κοινωνιο-γλωσσολογική πλευρά της γλώσσας.

Η επίτευξη αυτών των στόχων επιδιώκεται να πραγματοποιηθεί και μέσα από την επίκληση αλλά και την καλλιέργεια του *γλωσσικού αισθητηρίου* των μαθητών/-τριών μας, όσο λανθάνουσα μορφή κι αν έχει αυτό. Διαμέσου μεταγνωστικών σχολίων και παραινέσεων (π.χ. «ποια η διαφορά ανάμεσα στο *άβαφος* και στο *ξεβαμμένος*», πώς διαφοροποιείται ο λόγος κάποιου ανάλογα με την οικειότητα που έχει με τον συνομιλητή του, κλπ) να στρέψουμε την προσοχή τους σε διαφορές ως προς τη μορφή, τη σημασία αλλά και τη χρήση στοιχείων του συστήματος, με δυο λόγια στην καλλιέργεια της *γλωσσικής επίγνωσης* (language awareness).

Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι κάθε ενότητας παρουσιάζονται στο 5^ο μέρος του τεύχους αυτού.

⁵ Βλέπε λ.χ. Κατσιμαλή, 2001, Ur, 1996, αλλά και Nation, 2001, κεφ.3 και 9 για τη σημασία και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας των λεξιλογικών συνάψεων (collocations).

⁶ Βλέπε Nation, 2001, κεφ.8, για τη σημασία της διδασκαλίας των επιθημάτων/προθημάτων μεταξύ άλλων.

3.0. Η ΔΟΜΗ ΤΟΥ «ΒΗΜΑΤΑ ΜΠΡΟΣΤΑ 1»

Το πρώτο τεύχος της σειράς, το *Βήματα Μπροστά 1*, αποτελείται από δεκαέξι ενότητες. Στο *Βιβλίο του Μαθητή* η συνήθης δομή είναι κατά βάση η εξής: οι ενότητες ξεκινούν με κάποιο εισαγωγικό διάλογο ή κείμενο, που μας δίνει την αφορμή για να πραγματευτούμε κάποιο από τα φαινόμενα της ενότητας (συνήθως από τον χώρο της μορφολογίας-σύνταξης). Στο υπόλοιπο τμήμα της ενότητας βρίσκονται και άλλα κείμενα ή διάλογοι, ενώ ενδιάμεσα παρεμβάλλονται πίνακες ή πλαίσια στα οποία παρουσιάζονται τα διάφορα φαινόμενα (που μπορεί να ανήκουν στις κατηγορίες: *μορφο-συντακτικά στοιχεία, λεξιλογικά-σημασιολογικά στοιχεία ή λεκτικές πράξεις*)⁷. Στο τέλος της ενότητας υπάρχει συνήθως ένα κείμενο που προέρχεται από κάποιο λογοτεχνικό έργο. Αυτό το τμήμα της ενότητας δεν αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της ενότητας, με την έννοια ότι δεν διδάσκεται εδώ κάτι το καινούργιο. Κατά συνέπεια, μπορεί να παραληφθεί, εάν δεν υπάρχει χρόνος για να διδαχθεί. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι τα κείμενα αυτά σκοπό έχουν να προκαλέσουν συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές με απώτερο στόχο να εξασκηθούν όχι μόνο στην έκφραση γνώμης αλλά και στη χρήση λεξιλογικών και άλλων φαινομένων που πραγματεύεται η ενότητα. Με την έννοια αυτή, παίζουν κι αυτά έναν σημαντικό ρόλο.

Στο *Τετράδιο Δραστηριοτήτων* περιλαμβάνονται αντίστοιχα δεκαέξι ενότητες, με τη διαφορά ότι εκεί, ανά τέσσερις ενότητες, παρεμβάλλονται ασκήσεις (τεστ) εμπέδωσης και επανάληψης (τέσσερα συνολικά). Ο σκοπός αυτών των ασκήσεων επανάληψης/τεστ είναι η *ανατροφοδοτική αξιολόγηση* και όχι η αξιολόγηση των μαθητών με στόχο τη βαθμολόγησή τους. Με άλλα λόγια, στοχεύουν στο να διαπιστώσει ο/η εκπαιδευτικός -αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές- τις τυχόν ελλείψεις ή αδυναμίες στην εμπέδωση της ύλης που διδάχτηκε πρόσφατα, έτσι ώστε να προχωρήσει σε επανάληψη ή διασαφήνιση των προβληματικών περιοχών. Επειδή ακριβώς οι ασκήσεις αυτές έχουν αυτόν τον χαρακτήρα, επιλέξαμε να τις εντάξουμε στο *Τετράδιο Δραστηριοτήτων*, ώστε να μπορέσει ο/η εκπαιδευτικός, εάν θέλει, να τις χρησιμοποιήσει ως βάση για επανάληψη (ζητώντας από τους μαθητές του/της να προετοιμαστούν για το τεστ αυτό στο σπίτι.). Στη συνέχεια, εάν επιθυμεί να χρησιμοποιήσει κάποιο τεστ για να βαθμολογήσει την επίδοση των μαθητών του/της, μπορεί να κατασκευάσει ένα παρόμοιο τεστ, στο οποίο θα διαγωνιστούν οι μαθητές χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να το μελετήσουν εκ των προτέρων.

⁷ Το χρώμα του κάθε πλαισίου παραπέμπει σε συγκεκριμένη κατηγορία φαινομένων, έτσι ώστε βλέποντας ο μαθητής λ.χ. το κίτρινο χρώμα να καταλαβαίνει αμέσως ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο που ανήκει στο χώρο της γραμματικής (μορφολογίας-σύνταξης). Η αντιστοίχιση φαίνεται και στον Πίνακα Περιεχομένων, όπου οι αντίστοιχες στήλες φέρουν το συγκεκριμένο χρώμα.

4.0. ΓΕΝΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΥΠΟΔΕΙΞΕΙΣ

4.1. ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Τα κείμενα που προτείνονται από τις συγγραφείς του βιβλίου ανήκουν στις εξής τρεις κατηγορίες:

Α. Επικοινωνιακού τύπου (διάλογοι)

Οι διάλογοι των ενοτήτων είναι κατασκευασμένοι με βάση δυο κριτήρια:

(α) περιλαμβάνουν σε αυθεντικά συμφραζόμενα τα γραμματικο-συντακτικά και λεξιλογικά φαινόμενα της ενότητας δίνοντας έτσι την ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό να ξεκινήσει από εκεί την παρουσίασή τους, και

(β) περιέχουν πολλά στοιχεία του φυσικού, αυθόρμητου λόγου που χρησιμοποιείται από εφήβους σε συνομιλίες με οικεία πρόσωπα, παρέχοντας έτσι ένα αρκετά αυθεντικό πρότυπο του νεολοιαιστικού τρόπου ομιλίας, απαλλαγμένου βέβαια από «προβληματικά» στοιχεία.

Β. Πεζά μη λογοτεχνικά κείμενα

Τόσο στο *Βιβλίο Μαθητή* όσο και στο *Τετράδιο Δραστηριοτήτων* χρησιμοποιούνται για την παρουσίαση ή την εμπέδωση των διαφόρων γραμματικο-συντακτικών και λεξιλογικών φαινομένων και διάφορα *αυθεντικά κείμενα* (κείμενα, δηλαδή, που έχουν συνταχτεί για λόγους άσχετους προς τη διδασκαλία της γλώσσας). Τέτοια είναι: άρθρα από τον ημερησίο ή τον περιοδικό τύπο, διαφημίσεις, πίνακες με δρομολόγια τρένων, η στήλη με διανυκτερεύοντα φαρμακεία, ετικέτες προϊόντων, συνταγές μαγειρικής κ.τ.λ. Η χρήση τέτοιων κειμένων όχι μόνον καθιστά περισσότερο ευχάριστη τη διδασκαλία της ελληνικής αλλά διευρύνει το φάσμα των κειμενικών ειδών με τα οποία εξοικειώνονται οι μαθητές μας.

Γ. Πεζά λογοτεχνικά κείμενα

Επίσης, και στα δύο βιβλία έχουν χρησιμοποιηθεί αποσπάσματα, λιγότερο ή περισσότερο εκτενή, από έργα Ελλήνων και ξένων λογοτεχνών, με έμφαση στην παιδική/νεανική λογοτεχνία. Πέρα από την εν γένει αισθητική αξία των λογοτεχνικών κειμένων, η επιλογή των συγκεκριμένων έγινε με βάση κυρίως τη συνάφεια του θέματος τους με το διδακτικό περιεχόμενο της εκάστοτε ενότητας όπου ανήκουν. Σε ορισμένες περιπτώσεις λογοτεχνικά αποσπάσματα έχουν χρησιμοποιηθεί ως εισαγωγικά κείμενα ή ως κείμενα-αφορμές για την πραγμάτευση ενός γραμματικο-συντακτικού φαινομένου. Αλλού έχουν αποτελέσει τη βάση για μια δραστηριότητα παραγωγής/κατανόησης γραπτού ή προφορικού λόγου. Τέλος, μπορεί να αποτελούν το τελευταίο μέρος της ενότητας: σε αυτήν την περίπτωση, ο στόχος τους είναι να χρησιμοποιηθούν ως έναυσμα για να προβληματιστούν και να συζητήσουν οι μαθητές και όχι για συστηματική διδασκαλία λεξιλογίου και γραμματικής, ούτε, φυσικά, για λογοτεχνική ανάλυση.

Σε κάθε ενότητα υπάρχει η δυνατότητα να ακουστούν ορισμένα από τα κείμενα

ή/και τους διαλόγους στο σχετικό CD. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους ομογενείς μαθητές να ακούσουν αυθεντικό λόγο με προφορά και επιτονισμό που κινούνται μέσα στα όρια της ελλαδικής γλωσσικής νόρμας. Η ακρόαση των κειμένων είναι, βέβαια, προαιρετική και μπορεί να γίνεται πριν ή παράλληλα με την ανάγνωσή τους.

4.2. ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Στο *Βιβλίο Μαθητή* υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση των κειμένων αλλά και ερωτήσεις που καλούν τον μαθητή να παραγάγει προφορικό λόγο. Οι περισσότερες δραστηριότητες, όμως, βρίσκονται στο Τετράδιο Δραστηριοτήτων και ανήκουν στις εξής κατηγορίες:

1. Δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου (reading comprehension)
2. Δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου (speaking)
3. Δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου (writing)
4. Οι δραστηριότητες (τεστ) ακουστικής κατανόησης (listening (omprehension))

Υπάρχουν φυσικά και οι γνωστές γραπτές ασκήσεις με στόχο την εμπέδωση γραμματικο-συντακτικών και λεξιλογικών φαινομένων (μετασχηματισμοί προτάσεων, επιλογή του σωστού από δύο τύπους, τοποθέτηση του κατάλληλου τύπου ενός ουσιαστικού/ επιθέτου/ ρήματος στην σωστή θέση ή και στην σωστή πρόταση, κτλ).

4.2.1. Δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου

Η κατανόηση των κειμένων ελέγχεται συνήθως μέσω δραστηριοτήτων που καλούν τον μαθητή να αποφανθεί εάν μια πρόταση είναι Σωστή ή Λάθος ή να επιλέξει τη σωστή από μια σειρά πιθανών απαντήσεων.

4.2.2. Δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου

Η σημασία του *συνεργατικού διαλόγου* (collaborative dialogue) για την κατάκτηση της Γ2 έχει παρατηρηθεί ευρέως⁸. Στο Τέταρτο επίπεδο, δώσαμε ιδιαίτερη βαρύτητα στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές για να χρησιμοποιήσουν την ελληνική μέσα στην τάξη. Ως αποτέλεσμα, ακολουθήσαμε μία προσέγγιση η οποία *μεγιστοποιεί την δυνατότητα παραγωγής λόγου* εκ μέρους των μαθητών: στην παραγωγή προφορικού λόγου κυριαρχούν οι δραστηριότητες στις οποίες καλούνται οι μαθητές να συνεργαστούν με τον διπλανό ή τη διπλανή τους, ή να εργαστούν σε ομάδες, προκειμένου να υλοποιήσουν μια δραστηριότητα.

4.2.3. Δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου

Τα παραπάνω, όσον αφορά τη σημασία της συνεργατικής μάθησης, ισχύουν και

⁸ Για μια εκτεταμένη επισκόπηση σχετικών ερευνών βλέπε Swain, Merrill, Brooks, Lindsay, and Tocalli-Beller, Agustina (2002) 'Peer-peer dialogue as a means of second language learning'. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-185.

για τις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου: στην πλειοψηφία τους, συνδέονται με τις δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου και αποτελούν την κατάληξη μιας συνεργασίας μεταξύ μαθητών.

4.2.4. Δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου

Σχεδόν όλες οι ενότητες καταλήγουν σε μία δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου (στην ουσία, ένα τεστ ακουστικής κατανόησης). Τα κείμενα που τις στηρίζουν είναι άλλοτε διαλογικά, άλλοτε περιγραφικά και άλλοτε αφηγηματικά. Άλλα είναι αυθεντικά με ελάχιστες τροποποιήσεις, και άλλα είναι κατασκευασμένα. Στη μεγάλη πλειοψηφία τους αφορούν θέματα που πραγματεύονται οι αντίστοιχες ενότητες. Όσον αφορά τον βαθμό πληροφοριακής πυκνότητας, εκεί παρατηρείται μία διακύμανση, όπως επίσης και στην παρουσία καινούριου γλωσσικού υλικού.

Αν λάβουμε υπόψη μας την κλιμάκωση του βαθμού δυσκολίας των δραστηριοτήτων, οι δικές μας ανήκουν σε ένα ενδιάμεσο στάδιο δυσκολίας, καθώς οι απαιτήσεις μας είναι περιορισμένες: Οι μαθητές καλούνται να σημειώσουν εάν κάτι ισχύει ή όχι (*Σωστό ή Λάθος*) ή να συμπληρώσουν κενά με πληροφορίες από το κείμενο.

Μολονότι το βάρος πέφτει στις δραστηριότητες μετά την ακρόαση (με τις οποίες ελέγχεται ο βαθμός κατανόησης του προφορικού λόγου), δίνουμε ιδιαίτερη προσοχή στις προακουστικές δραστηριότητες. Οι προακουστικές δραστηριότητες βοηθούν τον ακροατή:

- Να διαμορφώσει προσδοκίες και να διατυπώσει υποθέσεις για το πιθανό περιεχόμενο της ακρόασης
- Να παραμερίσει ό,τι είναι περιττό ή δευτερεύον για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και να εστιάσει την προσοχή του στα σημεία του κειμένου που θα ελεγχθούν στη συνέχεια
- Να αναγνωρίζει λεξιλογικά και άλλα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου και να διευκολυνθεί έτσι στην κατανόησή του.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, οργανώσαμε τις δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου ως εξής:

(α) Στην εκφώνηση αναφέρουμε κατά κανόνα το είδος του κειμένου που θα ακουστεί αλλά και το περιεχόμενό του (τηλεφωνική συνομιλία, διάλογος μεταξύ πωλήτριας και πελατισσών, αναγγελία για τηλεοπτικό πρόγραμμα, πληροφορίες για κάποιο μυρωδικό κ.ο.κ.).

(β) Δίνουμε στους μαθητές τις ερωτήσεις/δραστηριότητες ακουστικής κατανόησης και τους παροτρύνουμε να τις διαβάσουν πριν από την ακρόαση ώστε να προσανατολίσουν την προσοχή τους.

(γ) Τέλος, σε αρκετά κείμενα ακουστικής κατανόησης το περιεχόμενό τους έχει άμεση σχέση με άλλα κείμενα που έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας στην ενότητα, οπότε ο μαθητής έχει εξοικειωθεί με ένα μέρος τουλάχιστον του λεξιλογίου αλλά και με πραγματολογικές πληροφορίες.

5.0. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

Ενότητα 1. «Η παρέα μας»

Διδακτικοί στόχοι

Στόχοι της ενότητας αυτής είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να γνωρίσουν τους βασικούς ήρωες του βιβλίου.
- Να μάθουν ή να κάνουν επανάληψη σε ορισμένες εκφράσεις και δομές που αφορούν την παρουσίαση προσώπων (όνομα, ηλικία, ιδιότητα, επάγγελμα, καταγωγή, τόπος κατοικίας, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα).
- Να μάθουν πώς μιλούν οι Έλληνες έφηβοι για τη φοίτησή τους στο σχολείο (σχολείο, τάξη, επιδόσεις).

Δομή της ενότητας και διδακτικές οδηγίες

Ο κύριος στόχος της πρώτης ενότητας είναι να εισαγάγει τους μαθητές στο πνεύμα του βιβλίου και να τους παρουσιάσει τους κεντρικούς ήρωες, δηλαδή τα παιδιά της οικογένειας Βλαστού, τους φίλους τους και τα ξαδέρφια τους από την Αυστραλία. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, οι οικογενειακές ιστορίες που παρουσιάζονται εδώ είναι οργανωμένες γύρω από το θέμα 'μετανάστευση', είτε αυτή αφορά την εσωτερική μετανάστευση (από την επαρχία στο μεγάλο αστικό κέντρο), είτε τη μετανάστευση στην Ευρώπη (με παράδειγμα τη Γερμανία) και σε υπερπόντιες χώρες (με παράδειγμα την Αυστραλία). Οι συγγενείς που ζουν στο εξωτερικό, κάποιοι από μικρή ηλικία, ασκούν παραδοσιακά επαγγέλματα των Ελλήνων της διασποράς (εστιατορας), ενώ άλλοι έχουν καταλάβει κοινωνικές θέσεις υψηλού κύρους (γιατρός). Έτσι δίνεται παραδειγματικά το φάσμα του δυναμισμού της ελληνικής διασποράς. Επίσης, αναφέρεται η περίπτωση των μεικτών γάμων, που προφανώς αφορά πολλούς μαθητές που έχουν έναν γονιό ελληνικής καταγωγής. Συνοψίζοντας, η ενότητα αποσκοπεί στο να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τα παιδιά-ήρωες του βιβλίου και να συνδεθούν μαζί τους στη βάση των κοινών εμπειριών τους.

Η παρουσίαση των προσώπων έχει χωριστεί σε τρία μέρη: (α) ο Γιώργος Βλαστός, η Φωτεινή Βλαστού, ο γιος και η κόρη τους, (β) οι συγγενείς των δύο γονιών, και (γ) τα δύο ξαδέρφια από την Αυστραλία. Μετά το πρώτο μέρος μπορεί να γίνει η δραστηριότητα 1, ενώ οι δραστηριότητες 2 και 3 γίνονται, αφού γίνει η επεξεργασία του δεύτερου και του τρίτου μέρους.

Τα πλαίσια με τίτλους «*Λέω πώς με λένε*», «*Λέω από πού είμαι, πού μεγάλωσα και πού μένω τώρα*» και «*Λέω πόσων χρονών είμαι*» λειτουργούν ως αφορμές για να ομαδοποιηθούν και να εμπεδωθούν ορισμένες εκφράσεις και δομές, οι οποίες ενδεχομένως να είναι ήδη γνωστές και κατεκτημένες, όχι όμως όλες στον ίδιο βαθμό και από όλους τους μαθητές. Το πόσο θα σταθεί ο/η κάθε εκπαιδευτικός σε αυτά εξαρτάται από το επίπεδο της τάξης. Το ζητούμενο είναι να χρησιμεύσουν ως έναυσμα για συζήτηση μεταξύ των μαθητών. Στη συζήτηση αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθούν επιπλέον λέξεις και εκφράσεις που δεν δίνονται εδώ (λ.χ.

βαπτιστικό (όνομα), χαϊδευτικό). Με αφορμή τη συζήτηση για τα ονόματα, μπορεί να γίνει μια μικρή έρευνα στην τάξη για να διαπιστωθεί ποιοι έχουν πάρει το όνομα συγγενών τους, από πού εμπνεύστηκαν οι γονείς τους τα ονόματα που τους έδωσαν, ποιοι εξακολουθούν να λέγονται με το βαπτιστικό τους όνομα ή το έχουν αλλάξει και για ποιο λόγο (βλέπε λ.χ. περίεργα ή δυσκολοπρόφερτα για τους αλλοδαπούς ονόματα που μετατρέπονται σε ονόματα πιο οικεία σε αυτούς, π.χ. Δημήτρης > Τζίμης, Ιφιγένεια > Τζένη).

Οι δραστηριότητες 4 και 5 αποσκοπούν στην εξάσκηση των μαθητών στην ορθή χρήση του ρήματος ('μου') 'αρέσει' από συντακτική άποψη (έμμεσο αντικείμενο με αιτιατική και γενική) αλλά και στην εξάσκηση σε λεξιλόγιο σχετικά με χόμπι και ενδιαφέροντα. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να γίνουν είτε πριν είτε μετά την επεξεργασία των παραπάνω πλαισίων.

Με αφορμή πάντα τα εισαγωγικά κείμενα-αυτοπαρουσιάσεις, παρουσιάζουμε το πώς μιλούν οι έφηβοι στην Ελλάδα για την τάξη και το σχολείο στα οποία φοιτούν. Ο διάλογος μεταξύ των δύο κοριτσιών έχει κάποια χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου χάριν αυθεντικότητας, όπως είναι οι ελλειπτικές προτάσεις και η χρήση της έκφρασης 'Τι τάξη πας' αντί του 'Σε ποια τάξη πας'. Το πρώτο μπορεί να θεωρείται λιγότερο 'ορθό' από το δεύτερο, αλλά χρησιμοποιείται συχνά στον καθημερινό, προφορικό λόγο, π.χ. 'Τι αμάξι έχεις;' αντί για 'Τι είδους/μάρκα αμάξι έχεις;' 'Τι μισθό παίρνει;' αντί του 'Πόσος είναι ο μισθός του;/Πόσα παίρνει' κλπ. Όλα αυτά μπορούν να επισημανθούν στους μαθητές σε μικρότερη ή μεγαλύτερη έκταση.

Επίσης, με αφορμή τις επιδόσεις στο σχολείο, διδάσκουμε τη χρήση των σχετικών εκφράσεων (*είμαι καλός σε... δεν τα πάω καλά σε (= δεν είμαι καλός σε...)* και *δεν τα πάω καλά με (= δε συμπαθώ, δε μου αρέσει)*, οι οποίες μπορούν να έχουν χρήση και πέραν του σχολικού συγκείμενου (π.χ. *Είναι καλός στην οδήγηση, Δεν τα πάει καλά με τη μαγειρική/ τις γάτες*). Η δραστηριότητα 6 ασκεί τους μαθητές στη χρήση αυτών των εκφράσεων.

Τέλος, οι δραστηριότητες 7 και 8 αφορούν συνολικά την ενότητα. Εδώ επιδιώκουμε να εκφραστούν γραπτά οι μαθητές όσο το δυνατόν πιο ελεύθερα, πάντα στα πλαίσια του θέματος που πραγματεύεται η ενότητα.

Η τελευταία δραστηριότητα κάθε ενότητας στοχεύει στην εξάσκηση των μαθητών/τριών στην πρόσληψη προφορικού λόγου στα ελληνικά και στον έλεγχο της ικανότητας αυτής. Στη συγκεκριμένη ενότητα, η δραστηριότητα 9 (τεστ ακουστικής κατανόησης) παρουσιάζει έναν διάλογο μεταξύ φίλων που συναντιούνται μετά από χρόνια και ανταλλάσσουν πληροφορίες για τη δουλειά και την οικογένειά τους.

Ενότητα 2. «Έχω υπέροχα νέα!»

Διδακτικοί στόχοι

Στόχοι της ενότητας αυτής είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να εισαχθούν στην πλοκή του βιβλίου με την αναγγελία της άφιξης των συγγενών από την Αυστραλία.
- Να μάθουν ή να κάνουν επανάληψη στις ποικίλες χρήσεις του ρήματος *παίρνω*.
- Να επεκτείνουν τις γνώσεις τους πάνω στη λεκτική πράξη «μιλώ στο τηλέφωνο» («καλώ κάποιον»/ «απαντώ»).

Δομή της ενότητας και διδακτικές οδηγίες

Ο εισαγωγικός διάλογος δίνει καταρχάς το βασικό θέμα της ενότητας, δηλαδή την αναγγελία της άφιξης των συγγενών από την Αυστραλία. Η κατανόηση του κειμένου ελέγχεται με τη δραστηριότητα 1. Ταυτόχρονα, όμως, μέσα από τον εισαγωγικό διάλογο δίνεται η ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό να σχολιάσει φράσεις και λέξεις του καθημερινού λόγου, οι οποίες δύσκολα αποδίδονται με έναν ορισμό αλλά γίνονται ευκολότερα κατανοητές με βάση τα συμφραζόμενα στα οποία εμφανίζονται. Προς την κατεύθυνση αυτή βοηθάει η δραστηριότητα 2. Συγκεκριμένα, μέσα από τη συζήτηση για τον ρόλο που παίζει η κάθε έκφραση μέσα στον λόγο, τόσο στον εισαγωγικό διάλογο όσο και στις προτάσεις της δραστηριότητας 2, πιστεύουμε ότι θα γίνουν αντιληπτοί σε ικανοποιητικό βαθμό οι όροι χρήσης αυτών των εκφράσεων, που είναι σημαντικές, διότι χρωματίζουν τον λόγο των μαθητών με αυθεντικότητα.

Επίσης, ο εισαγωγικός διάλογος αποτελεί την αφορμή για την διδασκαλία/επισημάνση κάποιων από τις πολλές εκφράσεις που δομούνται με το ρήμα *παίρνω*. Η παρουσίαση των φράσεων αυτών γίνεται στο πλαίσιο με τον τίτλο «*Στην Ελλάδα παίρνουμε...πολλά πράγματα*». Εξηγείται στους μαθητές ότι πολλές εκφράσεις με το *παίρνω* μπορούν να αντικατασταθούν από άλλες οι οποίες να δομούνται με διαφορετικά ρήματα. Σε κάποιες περιπτώσεις, βέβαια, η έκφραση με το *παίρνω* ανήκει σε ένα πιο λαϊκό, καθημερινό επίπεδο ύφους από ό,τι η αντίστοιχή της (λ.χ. *παίρνω*/ *κερδίζω το πρωτάθλημα*, *παίρνω παράδειγμα/παραδειγματίζομαι*), ενώ σε άλλες περιπτώσεις ανήκει σε ένα πιο επιτηδευμένο ύφος λόγου (λ.χ. *παίρνω πρωινό/ τρώω πρωινό*). Γίνεται η σχετική ερώτηση στους μαθητές με στόχο πάντα την ευαισθητοποίηση της μεταγλωσσικής τους συνείδησης μέσω της συζήτησης και του προβληματισμού. Ανάλογη επίκληση στη μεταγλωσσική τους συνείδηση γίνεται και με τον σχολιασμό της φράσης «*δε θα πάρω!*» η οποία δίνεται σε συμφραζόμενα κυριολεκτικής και μεταφορικής χρήσης. Η δραστηριότητα 3 ασκεί τους μαθητές στις εκφράσεις αυτές.

Οι τηλεφωνικοί διάλογοι που ακολουθούν παρουσιάζουν το κύριο γλωσσικό φαινόμενο της ενότητας, το οποίο αφορά την ποικιλία τρόπων έκφρασης σε μια τηλεφωνική συνομιλία (έλεγχος κατανόησης μέσω της δραστηριότητας 4). Στεκόμαστε ιδιαίτερα στη συγκεκριμένη λεκτική πράξη, διότι υποθέτουμε ότι δεν αποτελεί τμήμα του επικοινωνιακού ρεπερτορίου των μαθητών που ζουν εκτός Ελλά-

δας λόγω της κυριαρχίας της γλώσσας της πλειονότητας στις τηλεφωνικές συνομιλίες. Γι' αυτόν τον λόγο, δίνουμε ποικίλες εκδοχές για την τηλεφωνική επικοινωνία βήμα βήμα («τι λέμε όταν σηκώνουμε το τηλέφωνο», «πώς ζητούμε κάποιον» κ.ο.κ.), χωρίς βέβαια να επιδιώκουμε να καλύψουμε όλες τις πιθανές αντιδράσεις κάποιου που καλεί ή που απαντά στο τηλέφωνο. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο πώς ποικίλει ο λόγος μας ανάλογα με το πού τοποθετείται η περίπτωση επικοινωνίας στον άξονα «οικειότητα»-«τυπικότητα». Μέσα από τη διαφοροποίηση του ύφους και της γλώσσας στους τηλεφωνικούς διαλόγους και με αφορμή τις ερωτήσεις προς τους μαθητές, μπορούμε να κάνουμε διάφορες επισημάνσεις σχετικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, η οποία σε κάποια σημεία μπορεί να διαφέρει από τη χρήση άλλων γλωσσών. Για παράδειγμα, με αφορμή τον τηλεφωνικό διάλογο Α μπορούμε να επισημάνουμε ότι οι κανόνες ευγένειας στην Ελλάδα απαιτούν να ανταλλάξουμε κάποιες γενικές φράσεις και σχόλια με ένα γνωστό μας πρόσωπο που τυχαίνει να σηκώσει το τηλέφωνο, πριν να ζητήσουμε να μιλήσουμε με το πρόσωπο που μας ενδιαφέρει. Επίσης, μπορούμε να επισημάνουμε τη χρήση του πληθυντικού ευγενείας (i) με μεγαλύτερα άτομα (βλέπε τηλεφωνικούς διαλόγους Α και Β στο «Πέφτει σύρμα»), (ii) άγνωστα άτομα με τα οποία έχουμε μια τυπική, επαγγελματική συναλλαγή (διάλογος Α στο «Είναι κάτι επείγον;»), και (iii) άτομα με τα οποία έχουμε μια σχέση γνωριμίας αλλά είτε είναι μεγαλύτερά μας είτε έχουμε μια σχέση υπαλλήλου-προϊσταμένου (διάλογος Β στο «Είναι κάτι επείγον;»).

Σχετική με το θέμα αυτό είναι η δραστηριότητα 5, η οποία αποσκοπεί στο να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να εξασκηθούν στη χρήση των παραπάνω εκφράσεων μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων. Ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο, τα ζεύγη των μαθητών μπορούν να παίξουν από έναν έως και τέσσερις διαλόγους, αν και καλύτερο ίσως είναι να παίξουν μέχρι δύο μεταξύ τους, ώστε να υπάρξει χρόνος για να παρουσιαστούν δύο ή τρεις εκδοχές κάθε διαλόγου στην τάξη. Κατά την παρουσίαση στην τάξη θα δοθεί η ευκαιρία για συζήτηση πάνω σε πιθανά πραγματολογικά λάθη (π.χ. λανθασμένη επιλογή του ενικού) και εμπέδωση των παραπάνω.

Η δραστηριότητα 6 αφορά την κατανόηση προφορικού λόγου (τηλεφωνικές συνομιλίες).

Ενότητα 3. «Φτυστός ο παππούς του!»

Διδακτικοί στόχοι

Στόχοι της ενότητας αυτής είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να μάθουν ή/και να εμπεδώσουν εκφράσεις που δηλώνουν ομοιότητα στην εμφάνιση.
- Να μάθουν ή/και να εμπεδώσουν εκφράσεις για περιγραφή της εξωτερικής εμφάνισης ατόμων.
- Να εμπεδώσουν τις διάφορες χρήσεις του *θυμάμαι* και του *θυμίζω* και τις διαφορές ανάμεσά τους, καθώς και άλλες σχετικές εκφράσεις (λ.χ. «*μου έχει μείνει/θα μου μείνει αξέχαστο...*»).

Δομή της ενότητας και διδακτικές οδηγίες

Οι δύο εισαγωγικοί διάλογοι αφενός προωθούν τη δράση της ιστορίας και αφετέρου εισάγουν γλωσσικές δομές και λεξιλόγιο που αφορούν την περιγραφή της εξωτερικής εμφάνισης ατόμων και τον σχολιασμό της ομοιότητας ή μη μεταξύ προσώπων. Με τη δραστηριότητα 1 γίνεται ο έλεγχος κατανόησης του περιεχομένου των διαλόγων, ενώ οι δραστηριότητες 2, 3, 4 και 5 ασκούν τους μαθητές στη χρήση επιθέτων και άλλων δομών για την περιγραφή προσώπων. Κατά συνέπεια, καλό είναι να γίνουν μετά την επεξεργασία των σχετικών φαινομένων.

Όσον αφορά την παρουσίαση των γλωσσικών δομών που σχετίζονται με την περιγραφή της εξωτερικής εμφάνισης και τη δήλωση της ομοιότητας, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι ο στόχος της παράθεσης καταλόγων με ρήματα και επίθετα δεν είναι η *αποστήθιση*. Αντίθετα, οι κατάλογοι αυτοί πρέπει να θεωρηθούν *πηγές πληροφοριών*, τις οποίες οι μαθητές θα αξιοποιήσουν σε πρώτη φάση για να υλοποιήσουν τις προτεινόμενες δραστηριότητες και σε μεταγενέστερο χρόνο, όταν και όπως το επιθυμούν. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν πάντα να χρησιμοποιήσουν επιπλέον υλικό (λ.χ. φωτογραφίες), προκειμένου να ασκήσουν τους μαθητές τους περισσότερο στη χρήση των εν λόγω δομών και εκφράσεων.

Και σε αυτήν την ενότητα γίνεται επίκληση στη μεταγλωσσική συνείδηση των παιδιών με την αναφορά (i) στην υφολογική/πραγματολογική διαφοροποίηση ανάμεσα σε επίθετα όπως *χοντρός* και *εύσωμος* («*ποιο είναι πιο ευγενικό;*») και (ii) στη χρήση των υποκοριστικών επιθέτων σε *-ούλης/-α* για να δηλωθεί η συμπάθεια του ομιλητή προς κάποιο πρόσωπο.

Στον διάλογο με τίτλο «*Αξέχαστες αναμνήσεις*» δίνεται η αφορμή να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με τις πιο συνηθισμένες χρήσεις του *θυμάμαι* και του *θυμίζω*, καθώς και με εκφράσεις σχετικές με το (δεν) *ξεχνώ*. Η ενότητα παρουσιάζει αναλυτικά τις ποικίλες δομές που αφορούν τα ρήματα αυτά μαζί με τις διαφορετικές σημασίες αυτών των δομών (λ.χ. «*θυμάμαι να κάνω κάτι*» και «*θυμάμαι κάποιον να κάνει κάτι*»), σε μια προσπάθεια να διασαφηνίσει τη χρήση και τις λειτουργίες των ρημάτων αυτών. Η δραστηριότητα 7 ασκεί τους μαθητές και τις μαθήτριες στη διάκριση μεταξύ του *θυμάμαι* και του *θυμίζω* και στην ορθή χρήση τους. Τέλος, η δραστηριότητα 6 συνδέεται νοηματικά με τον διάλογο αυτόν, ενώ στοχεύει στην επανάληψη του Παρατατικού και του Αόριστου, από άποψη σχηματισμού και λειτουργίας.

Ενότητα 4. «Στο πάρτι»

Διδακτικοί στόχοι

Στόχοι της ενότητας αυτής είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να μάθουν ή/και να εμπεδώσουν εκφράσεις που χρησιμοποιούνται όταν συστήνουμε κάποιον ή όταν συστηνόμαστε οι ίδιοι σε κάποιον.
- Να μάθουν ή/και να εμπεδώσουν φράσεις με τις οποίες προτείνουμε κάτι σε κάποιο δικό μας πρόσωπο (ανεπίσημο επίπεδο ύφους) και με τις οποίες αρνούμαστε μια προσφορά ή μία σύσταση.
- Να μάθουν κάποιες από τις λειτουργίες της πρόθεσης ‘με’ στον λόγο.
- Να μάθουν νέες εκφράσεις για να συγκρίνουν την ηλικία δύο προσώπων.

Δομή της ενότητας και διδακτικές οδηγίες

Τα επεισόδια της ενότητάς αυτής διαδραματίζονται κατά τη διάρκεια μιας γιορτής στη βεράντα των Βλαστών. Σκοπός μας είναι να δημιουργηθεί το κατάλληλο ‘σκηνικό’ για την περίσταση επικοινωνίας «*συστήνομαι σε κάποιον/συστήνω κάποιον σε κάποιον άλλον*», και μάλιστα σε δυο επίπεδα ύφους, το ανεπίσημο (νεαρά παιδιά προς συνομηλίκους τους) και το πιο τυπικό (παιδιά και ενήλικες, ενήλικες μεταξύ τους). Μέσα από τους εισαγωγικούς διαλόγους αλλά και τους διαλόγους-παραδείγματα («*Πώς χαιρετάμε ένα παιδί της ηλικίας μας όταν το συναντάμε για πρώτη φορά*», «*Πώς χαιρετάμε έναν μεγαλύτερο όταν μας συστήνουν*» και «*Και οι μεγάλοι;*») δίνονται κάποιες κατευθύνσεις για τις τυποποιημένες εκφράσεις που χρησιμοποιούνται σε αυτές τις περιπτώσεις, και οι οποίες καλό είναι να επισημανθούν και να σχολιαστούν από τους ίδιους τους μαθητές με την παρότρυνση του δασκάλου. Όλα αυτά εμπεδώνονται μέσα από τη δραστηριότητα 2, στην οποία καλούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες να ασκηθούν στη χρήση αυτών των δομών μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων. Ως συνήθως, η δραστηριότητα 1 ελέγχει την κατανόηση του περιεχόμενου των τεσσάρων διαλόγων.

Μία δεύτερη λεκτική πράξη που παρουσιάζεται στην ενότητα αυτή αφορά το πώς προτείνουμε κάτι σε κάποιον με τον οποίο έχουμε μια σχέση οικειότητας και αντίστοιχα το πώς απορρίπτουμε την προσφορά ή τη σύσταση αυτή. («*Πώς προτείνουμε κάτι σε έναν φίλο; Πώς λέμε «όχι» σε μια τέτοια περίπτωση*»). Και πάλι μέρμνά μας είναι να κατακτήσουν οι μαθητές μας εκείνες τις δομές που θα καταστήσουν τον λόγο τους περισσότερο αυθεντικό και επικοινωνιακά κατάλληλο για την ηλικία τους. Η εμπέδωση των φράσεων αυτών γίνεται με το παιχνίδι ρόλων στη δραστηριότητα 4.

Με αφορμή τον πρώτο διάλογο και την αναφορά στην σχολική τάξη που φοιτά κάποιος ως μέτρο σύγκρισης της ηλικίας δύο ατόμων («*Είναι συμμαθητής του Δημήτρη;*» «*Όχι, είναι μια τάξη μεγαλύτερος από τον αδερφό μου*») διδάσκουμε τη σχετική δομή, που είναι αρκετά συνηθισμένη σε αυτές τις ηλικίες («*Η ηλικία μετριέται με χρόνια αλλά και με τάξεις*»).

Συνεχίζοντας την ενασχόλησή μας με την περιγραφή της εξωτερικής εμφάνισης στην Ενότητα 3, επισημαίνουμε ότι η πρόθεση «με» παίζει έναν σημαντικό ρόλο

στην περιγραφή προσώπων, ενώ ταυτόχρονα υπενθυμίζουμε στους μαθητές και άλλες δύο χρήσεις της («με» + μεταφορικό μέσο, «με» ως συνδετικό δύο φαγητών). Στις άλλες γλώσσες των μαθητών/τριών μας, οι χρήσεις αυτές δεν καλύπτονται από μία και μόνη πρόθεση, πράγμα που ενδέχεται να τους/τις οδηγεί σε λανθασμένες επιλογές στα ελληνικά. Η δραστηριότητα 3 στοχεύει στο να εξασκήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες στη χρήση των φράσεων με το «με» (για περιγραφή προσώπων) με παιγνιώδη τρόπο.

Τέλος, το τεστ ακουστικής κατανόησης (δραστηριότητα 5) στηρίζεται σε ένα απόσπασμα από ένα βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας, το οποίο περιλαμβάνει κάποια στοιχεία περιγραφής προσώπων. Πρόκειται για το βιβλίο *Ιερός λόγος* της Βάσας Σολωμού-Ξανθάκη (εκδόσεις Κέδρος, 1983, σσ.10-11).



Ενότητα 5. «Μιλάμε για τον χρόνο»

Διδακτικοί στόχοι

Στόχοι της ενότητας αυτής είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να εμπεδώσουν τις συντακτικές δομές με τις οποίες αναφερόμαστε σε χρονικά σημεία (προσδιορισμοί χρόνου).
- Να εξασκηθούν στην περιγραφή των καθημερινών δραστηριοτήτων τους.
- Να εμπεδώσουν τη χρήση των αναιτιατικών ρημάτων.
- Να μάθουν διάφορες εκφράσεις με το ρήμα *ρίχνω*.

Δομή της ενότητας και διδακτικές οδηγίες

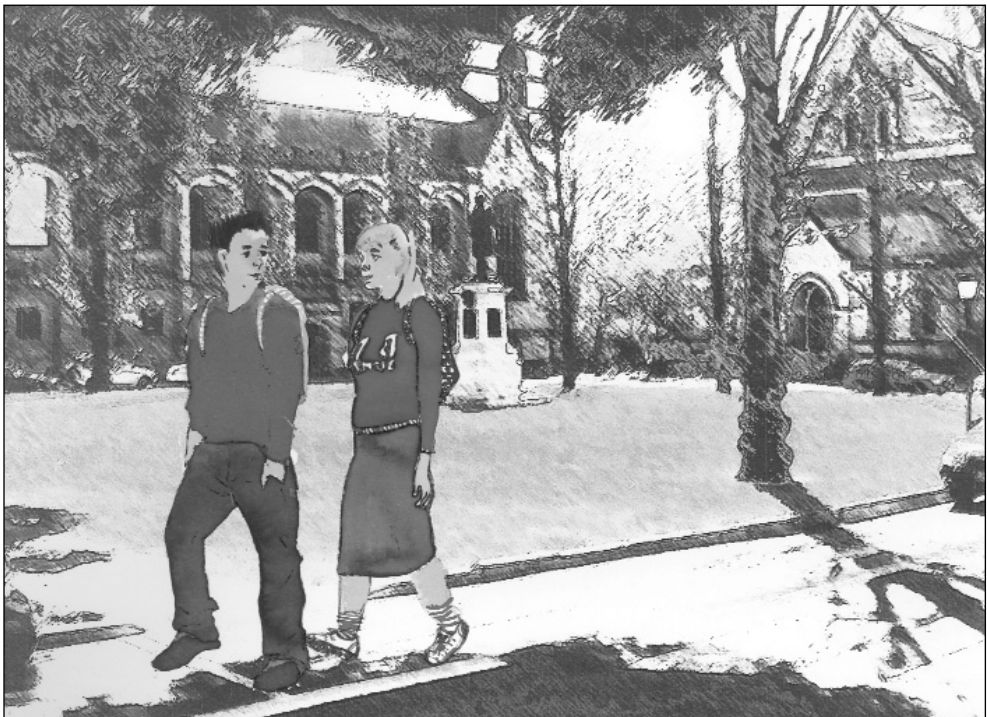
Η ενότητα ξεκινάει με έναν διάλογο («*Διακοπές στην Ελλάδα*») που προετοιμάζει τους μαθητές για το γραμματικό φαινόμενο που θα διδαχτεί, δηλαδή τους προσδιορισμούς του χρόνου. Την ίδια λειτουργία εξυπηρετεί και ο διάλογος «*Τι ώρα ανοίγουν τα μαγαζιά;*» όπου παρουσιάζεται η δομή «*από...μέχρι*» με στόχο να εμπεδώσουν οι μαθητές/ -τριες τη διττή χρήση του: δήλωση απόστασης χρονικής και τοπικής. Θεωρούμε ότι τα παραπάνω φαινόμενα είναι διδαγμένα και/ή γνωστά. Εδώ γίνεται απλώς μια υπενθύμιση ώστε να μειωθούν τα λάθη που τυχόν επιμένουν (π.χ. *στο καλοκαίρι, στην Τρίτη*) και που οφείλονται σε παρεμβολή από την άλλη γλώσσα των μαθητών/-τριών.

Μετά από την παρουσίαση της γραμματικής («προσδιορισμοί του χρόνου») μπορεί να γίνει η δραστηριότητα 1, στην οποία οι μαθητές ασκούνται καταρχήν σε παραγωγή προφορικού λόγου και στη συνέχεια συμπληρώνουν τις απαντήσεις που έχουν πάρει από τους συμμαθητές τους. Η δραστηριότητα 2 μπορεί επίσης να γίνει πριν από τον δεύτερο διάλογο, εφόσον το ζητούμενο είναι η ορθή απόδοση των ημερομηνιών. Οι δραστηριότητες 3 έως 6 δημιουργούν πλαίσια αυθεντικών επικοινωνιακών περιστάσεων και καλλιεργούν κυρίως την ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου. Θα συνιστούσαμε και οι τρεις δραστηριότητες να γίνουν σε ζεύγη ή σε ομάδες, προκειμένου να αξιοποιηθεί το στοιχείο της ανταλλαγής πληροφοριών και της από κοινού επίλυσης προβλήματος που περιέχουν. Στις δραστηριότητες αυτές γίνεται χρήση των ποικίλων συντακτικών δομών για αναφορά στον χρόνο, όπως και της δομής «*από...μέχρι*». Οι δραστηριότητες 7 έως 9 επίσης ασκούν στο ίδιο φαινόμενο, ίσως όμως είναι προτιμότερο να γίνουν στο τέλος της ενότητας, ως εμπέδωση.

Αφορμή για την παρουσίαση του άλλου γραμματικού φαινομένου της ενότητας, δηλαδή τα αναιτιατικά ρήματα, αποτελεί το κείμενο με τίτλο «*Ο Ούγκο στο σχολείο!*». Πρόκειται για ένα απόσπασμα από το έργο της Μαρίας Γκριπέ «*Ούγκο και Ζοζεφίνα*», το οποίο αναφέρεται σε ένα περιστατικό που συμβαίνει κατά τις πρώτες μέρες της σχολικής χρονιάς. Το συμβάν που περιγράφεται δημιουργεί ερωτηματικά και μπορεί να προκαλέσει συζήτηση σχετικά με το τι μπορεί να συνέβη, για ποιους λόγους κάποιοι μαθητές δεν μπορούν να προσαρμοστούν ή έχουν ελλιπή παρακολούθηση και άλλα θέματα σχετικά με το σχολείο. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να στρέψει την προσοχή των μαθητών/-τριών σε

κάποιους ρηματικούς τύπους μέσα στο κείμενο που μπορούν να εμφανίζονται με διαφορετικό υποκείμενο και αντικείμενο, π.χ. «η πόρτα ανοίγει (vs ο Ούγκο ανοίγει την πόρτα), καιρός να αρχίσουμε σχολείο (vs το σχολείο αρχίζει), η δασκάλα κλείνει την πόρτα vs το σχολείο κλείνει νωρίς. Στον πίνακα της γραμματικής επισημαίνεται ότι υπάρχουν τα λεγόμενα αναιτιατικά ρήματα (unaccusative verbs), τα οποία διατηρούν σταθερή μορφή ανεξάρτητα από τη δομή της πρότασης, δηλαδή από τη διάθεσή που έχουν (ενεργητική ή μεσοπαθητική), π.χ. *Ο Δημήτρης έσπασε το ποτήρι vs το ποτήρι έσπασε*). Δίνονται αρκετά από τα ρήματα αυτά, και μέσα από τα παραδείγματα επισημαίνεται ότι ο δράστης της ενέργειας άλλοτε εμφανίζεται και άλλοτε παραλείπεται. Σχετικές με το θέμα αυτό είναι οι δραστηριότητες 10 έως 12.

Τέλος, παρουσιάζονται ορισμένες εκφράσεις με το ρήμα *ρίχνω* στις οποίες ασκούνται οι μαθητές/τριες με τη δραστηριότητα 13. Η δραστηριότητα 14 αφορά την ακρόαση της αναγγελίας τηλεοπτικού προγράμματος, με έμφαση στους χρονικούς προσδιορισμούς.



Ενότητα 6. «Μια βόλτα στα μαγαζιά»

Διδακτικοί στόχοι

Στόχοι της ενότητας αυτής είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να εξοικειωθούν με τη χρήση της γλώσσας σε επικοινωνιακές καταστάσεις που αφορούν αγορές για καταναλωτικά προϊόντα: πώς ζητούμε να δοκιμάσουμε κάτι, πώς περιγράφουμε το προϊόν (λ.χ., *μακρύ, φαρδύ, νεανικό, γαλάζιο κ.ο.κ.*), πώς εκφράζουμε κρίσεις για το προϊόν (λ.χ. *φοβερό, υπέροχο κ.ο.κ.*), πώς επικοινωνούν οι πωλήτριες με νεαρά ή με μεγαλύτερης ηλικίας άτομα.
- Να κατακτήσουν λεξιλόγιο σχετικό με αγορές (λ.χ. *νούμερο, απόδειξη, κάρτα αλλαγής, καλλυντικά, σου πάει/ταιριάζει, ρίχνω μια ματιά*).
- Να κατακτήσουν τις δομές που χρησιμοποιούμε, όταν εκφραζόμαστε για κάτι που ισχύει γενικά (όταν δηλαδή το υποκείμενο είναι αόριστο).
- Να εμπεδώσουν τη λειτουργία του οριστικού άρθρου (πότε χρειάζεται και πότε όχι).
- Να εμπεδώσουν την κλίση των επιθέτων σε *-ύς, -ιά, -ύ*.

Δομή της ενότητας και διδακτικές οδηγίες

Στον διάλογο που εισάγει την ενότητα μπορεί να γίνει μια νύξη από τον/την εκπαιδευτικό για το ότι, σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορούμε να αναφερθούμε σε ένα κατάσταση είτε με την ονομασία του είτε αναφέροντας τον αντίστοιχο έμπορο: *πήγα στον χασάπη/ στο χασάπικο*.

Με τον πίνακα που ακολουθεί («*Μαγαζιά, μαγαζιά, μαγαζιά...*») διδάσκουμε αφενός τις διαφορετικές καταλήξεις που σχηματίζουν την ονομασία καταστήματος (*-είο, -ικο, -άδικο*) αφετέρου την εναλλακτική λύση της περιφραστικής απόδοσης (*μαγαζί με καλλυντικά, κατάστημα καλλυντικών*). Εδώ μπορεί να επισημανθεί από τον/την εκπαιδευτικό ότι τα ονόματα των καταστημάτων που πουλούν είδη της σύγχρονης εποχής (υπολογιστές, κινητά τηλέφωνα) σχηματίζονται κατά κύριο λόγο περιφραστικά. Οι επισημάνσεις κάτω από τον πίνακα και οι παραινέσεις προς τους μαθητές για μεταγλωσσικά σχόλια («*Είναι όλα το ίδιο;*») στοχεύουν στο να γίνει συζήτηση στην τάξη γύρω από θέματα επιπέδου ύφους: να εξηγηθεί δηλαδή ότι οι περιφραστικοί τύποι με τη λέξη «*κατάστημα*» ή οι τύποι σε *-είο* ανήκουν σε ένα κάπως υψηλότερο επίπεδο ύφους από ό,τι οι τύποι σε *-(άδ)ικο* που αναφέρονται στο ίδιο κατάστημα, πβ. *κρεοπωλείο # χασάπικο, κατάστημα επίπλων # επιπλάδικο*. Αυτό σημαίνει ότι, αν και στην καθημερινή έκφραση συναντώνται περισσότερο οι τύποι σε *-(άδ)ικο*, ωστόσο στις επιγραφές των καταστημάτων ή σε οποιαδήποτε περίπτωση λόγου απαιτεί κάπως πιο προσεγμένη έκφραση, ενδείκνυται ο άλλος τρόπος αναφοράς. Στον πίνακα αυτό δεν συμπεριλαμβάνονται καταστήματα στα οποία μπορεί κανείς να φάει κάτι (*εστιατόριο, ρεστοράν, σουβλατζίδικο, γυράδικο, τοστάδικο, κλπ*), όπως και πολλά άλλα. Ωστόσο, μπορεί να γίνει αναφορά και σε αυτά, με επισημάνσεις όπως οι παραπάνω.

Μέσα από τον διάλογο που ακολουθεί («*Πού μπορεί να βρει κανείς χαρτικά;*») διδάσκουμε και πάλι λεξιλόγιο σχετικά με καταστήματα και προϊόντα ενώ, επι-

πλέον, εισάγουμε τον προβληματισμό ότι τα καταστήματα σε κάθε χώρα δεν πουλάνε ακριβώς τα ίδια πράγματα. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα δεν μπορείς να αγοράσεις φάρμακα στο σουπερμάρκετ. Οι δραστηριότητες 1 και 2 αξιοποιούν τις γνώσεις που συγκεντρώθηκαν ως τώρα.

Στη συνέχεια («*Πού μπορεί να αγοράσει κανείς...*») επωφελούμαστε από τη συζήτηση για αγορές προκειμένου να διδάξουμε τις συντακτικές δομές που χρησιμοποιούμε, όταν μιλάμε γενικά, χωρίς κάποιο συγκεκριμένο υποκείμενο. Όλα τα παραπάνω εμπεδώνονται μέσω των δραστηριοτήτων 1-4.

Με τον διάλογο «*Πάμε να ψωνίσουμε ρούχα;*» δίνουμε λέξεις και εκφράσεις σχετικά με τις αγορές σε κατάσταση ρούχων. Με αφορμή τη χρήση επιθέτων για την περιγραφή ρούχων εισάγεται το ζήτημα της κλίσης των - όχι και τόσο συχνόχρηστων- επιθέτων σε -*ύς, -ιά, -ύ*. Το κλιτικό παράδειγμα δίνεται στον σχετικό πίνακα μαζί με ένα ουσιαστικό, ώστε να φανεί στο σύνολό της η ονομαστική φράση και οι αλλαγές που συντελούνται. Το ζήτημα αυτό αφορούν οι δραστηριότητες 5 και 6.

Ο διάλογος που ακολουθεί («*Ψώνια στο πολυκατάστημα*») λειτουργεί ως έναυσμα για να πραγματευτούμε ορισμένες σχετικές λεκτικές πράξεις: (α) το πώς ζητάμε τη συμβουλή κάποιου για κάποια αγορά μας, (β) το πώς ο συνομιλητής μας μάς συμβουλεύει και (γ) το πώς λέμε σε κάποιον ότι κάτι είναι ωραίο πάνω του. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να γίνει η δραστηριότητα 7, στην οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται μέσα από το παιχνίδι ρόλων να αξιοποιήσουν τα όσα έχουν διδαχτεί σχετικά με αυτήν την περίσταση επικοινωνίας (λέξεις και φράσεις, δομές για συγκεκριμένες λεκτικές πράξεις, πολιτιστικά στοιχεία, κ.α.).

Στον διάλογο «*Θα θέλαμε να αλλάξουμε αυτό το δώρο*» εισάγεται ένα ακόμη πολιτιστικό στοιχείο: το πώς μπορεί κάποιος να αλλάξει κάποιο προϊόν στο κατάστημα από όπου το αγόρασε. Πέρα από τις πληροφορίες αυτού του τύπου, διδάσκεται και το σχετικό λεξιλόγιο (*απόδειξη, κάρτα αλλαγής*). Επίσης, χρήσιμη είναι η φράση «*Εξυπηρετείστε;*» που χρησιμοποιεί η πωλήτρια, επειδή απευθύνεται σε κυρίες, σε αντίθεση με το «*Τι θα θέλατε;*» που χρησιμοποιεί με τα παιδιά σε προηγούμενο διάλογο ή/και το ουδέτερο «*Μπορώ να (σας) βοηθήσω;*».

Στη συνέχεια, η ενότητα πραγματεύεται το θέμα του οριστικού άρθρου και των χρήσεων του. Συγκεκριμένα, στόχοι μας είναι (α) να δείξουμε πως η ύπαρξη ή η απουσία του οριστικού άρθρου διαφοροποιεί το νόημα της ονομαστικής φράσης, (β) να παρουσιάσουμε τις δομές στις οποίες υποχρεωτικά εμφανίζεται το οριστικό άρθρο, (γ) να δείξουμε το πώς διαφοροποιείται η σημασία του επιθέτου «*ίδιος, -α, -ο*» ανάλογα με την εμφάνιση ή μη του οριστικού άρθρου αλλά και τη θέση του (*ίδιος ο, ο ίδιος ο, ίδιος*). Σε όλα τα παραπάνω γίνεται εξάσκηση/εμπέδωση με τις δραστηριότητες 7 και 8.

Τέλος, ο διάλογος με τίτλο «*Θέλω να επιστρέψω αυτή τη ζώνη*» παρουσιάζει το πολιτιστικό στοιχείο ότι στην Ελλάδα δεν ισχύει η επιστροφή χρημάτων εάν θελήσει κάποιος να επιστρέψει ένα προϊόν αλλά γίνεται μόνο αλλαγή με κάποιο άλλο είδος. Εννοείται ότι, μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας της ενότητας, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλέξει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε ποικίλα παιχνίδια ρόλων, τα οποία θα συμπεριλαμβάνουν και την επικοινωνιακή περίσταση

της αλλαγής/επιστροφής προϊόντος.

Οι δραστηριότητες 9 και 10 είναι λεξιλογικές και αφορούν είδη ένδυσης. Ως εκ τούτου δε χρειάζονται να υλοποιηθούν με την ολοκλήρωση της επεξεργασίας της ενότητας. Ο στόχος μας σε αυτές τις δραστηριότητες είναι να ‘αναγκαστούν’ οι μαθητές/-τριες να αξιοποιήσουν το λεξιλογικό υλικό της ενότητας, όχι μόνο κάνοντας τις σχετικές επιλογές αλλά και αιτιολογώντας την άποψή τους. Παράλληλα, οι δραστηριότητες προσφέρονται για να διδαχθεί επιπλέον λεξιλόγιο, εάν χρειάζεται (π.χ. στη δραστηριότητα 10 χρειάζονται λέξεις όπως *γούνινο παλτό, αθλητικά παπούτσια, γόβες κ.τ.λ.*). Στην ενότητα αυτή δε δίνεται κάποιος κατάλογος με ονομασίες ενδυμάτων (λ.χ. *η μπλούζα, το πουκάμισο, το μπουφάν*), κυρίως διότι κάποια πράγματα θεωρούνται διδαγμένα και ως ένα βαθμό γνωστά. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν θα μπορούσε ο/η εκπαιδευτικός να ομαδοποιήσει κάποια είδη ένδυσης και υπόδησης που εμφανίζονται μέσα στην ενότητα (τόσο στο Βιβλίο του Μαθητή όσο και στο Τετράδιο Δραστηριοτήτων) και να διδάξει όσα νομίζει ανάλογα με τις επιθυμίες αλλά και το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/-τριών του/της.

Η δραστηριότητα 12 αφορά την κατανόηση προφορικού λόγου και περιλαμβάνει ένα διάλογο σε ένα κατάστημα υποδημάτων. Όπως συμβαίνει και αλλού, το κείμενο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διδαχθεί λεξιλόγιο σχετικό με το θέμα της ενότητας. Επαφίεται στον/στην εκπαιδευτικό να αποφασίσει εάν θα διδάξει το λεξιλόγιο αυτό (*τακούνια, χαμηλά, νούμερο, κλπ*) πριν ή μετά την ακρόαση του κειμένου και τις απαντήσεις των μαθητών.



Ενότητα 7. «Περιπέτειες... και περιπέτειες»

Διδακτικοί στόχοι

Στόχοι της ενότητας αυτής είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να εμπεδώσουν την κυριολεκτική και μεταφορική χρήση της γλώσσας.
- Να εμπεδώσουν το πότε απαιτείται ο Αόριστος και πότε ο Παρατατικός όταν αφηγούμαστε παρελθόντα γεγονότα.
- Να εξασκηθούν στην αφήγηση γεγονότων και προσωπικών εμπειριών τους.
- Να συνειδητοποιήσουν και να εξασκηθούν στην ορθή χρήση χρονικών συνδέσμων και επιρρημάτων όπως τα *πια, μόλις, κιόλας, ήδη, ακόμα, όταν, πριν*.

Δομή της ενότητας και διδακτικές οδηγίες

Το εισαγωγικό κείμενο είναι απόσπασμα από ένα λογοτεχνικό έργο («*Τα στενά παπούτσια*» της Ζωρζ Σαρή). Αναφέρεται στις περιπέτειες μιας νεανικής συντροφιάς στη θάλασσα και πιστεύουμε ότι αποτελεί μια καλή αφορμή για συζήτηση μέσα στην τάξη σχετικά με ανάλογες εμπειρίες των μαθητών/-τριών μας από τη φύση. Το σχετικά πλούσιο λεξιλόγιο του ενδέχεται να φανεί ότι αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την κατανόηση του κειμένου. Σε αυτήν την περίπτωση, συστήνουμε στον/στην εκπαιδευτικό να προσεγγίσει τη διδασκαλία του λεξιλογίου σύμφωνα με τις αρχές που περιγράφονται στην Εισαγωγή και να επικεντρώσει την προσοχή του/της στα δύο φαινόμενα της ενότητας στα οποία χρησιμεύει το κείμενο αυτό ως εισαγωγή. Αυτά είναι: (α) οι διαφορές στη χρήση του Αορίστου και του Παρατατικού και (β) η μεταφορική χρήση της γλώσσας.

Όσον αφορά το πρώτο, το κείμενο περιέχει μια πληθώρα από ρήματα σε Παρατατικό, καθώς ο αφηγητής αναφέρεται σε δραστηριότητες που επαναλαμβάνονταν συχνά στο παρελθόν (*περνούσαμε, νικούσε, ριχνόμασταν, κλπ*) και σε πράγματα που είχαν γενική ισχύ (*η αμμουδιά απλωνόταν, όλοι μας ξέραμε κολύμπι, μας το απαγόρευαν, κλπ*). Κατά την επεξεργασία του κειμένου μπορεί να γίνει επισήμανση των ρημάτων αυτών, αλλά η πραγμάτευση του θέματος Αόριστος vs. Παρατατικός καλό είναι να γίνει παρακάτω, μετά το κείμενο «*Όταν δεν πάνε όλα καλά...*».

Η κυριολεκτική και μεταφορική χρήση της γλώσσας έχει παρουσιαστεί και σε βιβλίο προηγούμενου επιπέδου και, κατά πάσα πιθανότητα, οι μαθητές/-τριές μας χρησιμοποιούν μεταφορικές εκφράσεις ακόμη και χωρίς να το γνωρίζουν. Κατά συνέπεια, στην ενότητα αυτή γίνεται μια επανάληψη/εμπέδωση των γνώσεων αυτών, με βάση ένα κείμενο το οποίο, κατά τη γνώμη μας, προσφέρεται λόγω του λογοτεχνικού του ύφους. Οι δραστηριότητες 1 και 2 εξασκούν τους μαθητές στην αναγνώριση και παραγωγή μεταφορικών εκφράσεων.

Με αφορμή τη φράση του κειμένου «*να τα βάζεις με τα στοιχεία της φύσης*», παρουσιάζουμε διάφορες εκφράσεις με το ρήμα *βάζω*, οι οποίες εμπεδώνονται με τη δραστηριότητα 3.

Ακολουθεί ένα ακόμη απόσπασμα από λογοτεχνικό έργο (το έργο της Ζωρζ Σαρή «*Ο θησαυρός της Βαγιάς*»). Αναφέρεται σε μια παιδιάστικη απειροσκεψία

που είχε σχετικά αίσιο τέλος και προσφέρεται για να συζητήσουν οι μαθητές/-τριες ανάλογες εμπειρίες τους και τις συνέπειές τους ή να προσφέρουν διάφορα σενάρια για την έκβαση της ιστορίας. Το κείμενο αυτό, σε συνδυασμό με το εισαγωγικό κείμενο, στηρίζουν τη διδασκαλία των δύο παρελθοντικών χρόνων στην ενότητα αυτή. Θεωρούμε ότι οι μαθητές/-τριες έχουν διδαχτεί τον σχηματισμό και τη χρήση αυτών των χρόνων και ότι τους χρησιμοποιούν με αρκετά μεγάλη ακρίβεια. Κατά πάσα πιθανότητα, όμως, εξακολουθούν να υπάρχουν 'γκρίζες ζώνες' και ως προς τον σχηματισμό αλλά και ως προς την επιλογή του κατάλληλου κάθε φορά χρόνου. Στον σχετικό πίνακα παρουσιάζουμε τους δύο χρόνους ως προς τις σημασίες που μπορούν να έχουν, καθώς και κάποια ενδεικτικά παραδείγματα κλίσης. Οι δραστηριότητες 4, 6 και 7 ασκούν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην κατάλληλη χρήση των χρόνων αυτών.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ένα σύντομο αφηγηματικό κείμενο («*Μια εκδρομή στον Παρνασσό*») με σκοπό να εξοικειώσουμε τους μαθητές με τη χρήση του ιστορικού ενεστώτα, τη χρήση δηλαδή του ενεστώτα στην περιγραφή γεγονότων του παρελθόντος, όταν θέλουμε να έχουμε ποικιλία στον λόγο μας ή όταν θέλουμε να δώσουμε αμεσότητα στην αφήγησή μας.

Οι δραστηριότητες 5 και 8 σχετίζονται με το θέμα «*περιπέτεια στη φύση*». Η πρώτη, με την οποία γίνεται καταρχάς παραγωγή προφορικού λόγου με στοιχεία επιχειρηματολογίας, αποτελεί μία καλή ευκαιρία να διδαχτεί και να εμπεδωθεί και κάποιο σχετικό λεξιλόγιο (λ.χ. *ελβετικός σουγιός, βατραχοπέδιλα, τρανζίστορ, παγούρι με νερό, σκηνή, φακός κ.α.*). Η δεύτερη στοχεύει στην παραγωγή γραπτού λόγου και μάλιστα αφηγηματικού. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει το πότε ακριβώς θα υλοποιηθούν.

Η λεκτική πράξη της ενότητας αφορά την έκφραση συμφωνίας ή διαφωνίας με την άποψη ή την πρόταση κάποιου. Παρουσιάζεται μέσα από ένα διάλογο («*Σχέδια για το καλοκαίρι*»), στον οποίο τα μέλη μιας οικογένειας διαφωνούν για το εάν τα παιδιά μπορούν να πάνε στην κατασκήνωση. Το θέμα είναι οπωσδήποτε οικείο στους μαθητές και στις μαθήτριές μας (η προσπάθεια, δηλαδή, να πείσουν τους γονείς τους να τους επιτρέψουν να κάνουν κάτι), κάτι που σίγουρα θα διευκολύνει την υλοποίηση της σχετικής δραστηριότητας παιχνιδιού ρόλων (δραστηριότητα 9). Οι τρόποι δήλωσης της συμφωνίας ή της διαφωνίας παρουσιάζονται μετά το κείμενο, με αρκετά παραδείγματα.

Τέλος, με αφορμή την εμφάνιση των χρονικών επιρρημάτων και συνδέσμων κατά την αφήγηση παρελθόντων γεγονότων, παρουσιάζουμε μέσα από παραδείγματα την ορθή χρήση κάποιων από αυτά. Καταρχήν, δίνουμε τις διαφορές ανάμεσα στη σημασία και στη χρήση των επιρρημάτων *πια, μόλις, ακόμα, κιόλας, ήδη* τα οποία ενδέχεται να δημιουργούν σύγχυση ως προς το πού και πότε πρέπει να εμφανιστούν. Στόχος μας είναι να επισημανθούν μέσω παραδειγμάτων (του Βιβλίου αλλά και άλλων, που θα κατασκευάσει ο/η εκπαιδευτικός) κάποια από τα περιβάλλοντα και τις συνθήκες εμφάνισης των λεξιλογικών αυτών στοιχείων, όπως τα παρακάτω:

- Το *κιόλας* δηλώνει, μεταξύ άλλων, ότι μια ενέργεια ολοκληρώθηκε νωρίτερα από ό,τι περιμέναμε, βλ. λ.χ. το [1] («*Εφυγε κιόλας;*»), το [4α] («*Μιλά κιόλας*

τέσσερις γλώσσες») ή «Πώπω! πήγε κιόλας έντεκα!». Το κιόλας μπορεί να αντικατασταθεί από το ήδη στις παραπάνω χρήσεις του, σπανίως όμως στις ερωτηματικές (?«Εφυγε ήδη;» ?«Πήγε ήδη έντεκα;»). Αξίζει να επισημανθεί ότι το κιόλας, όπως και το ακόμα, μπορούν να αποτελέσουν εκφωνήματα από μόνα τους (βλ. το [2] «Κιόλας;» «Ακόμα;») κάτι που δεν ισχύει για τις υπόλοιπες λέξεις της ομάδας αυτής.

- Το ακόμα χρησιμοποιείται όταν μια ενέργεια συνεχίζεται και πέραν του χρονικού σημείου που θα περιμέναμε να έχει ολοκληρωθεί, λ.χ. βλ. το [1] «Δουλεύει ακόμα», «Δεν τελείωσες ακόμη;» ή «Είχαμε ραντεβού στις επτά και αυτός ακόμα να φανεί/δεν έχει έρθει». Επισημαίνεται ότι το ακόμα/ακόμη μπορεί να εμφανίζεται και πριν από τη ρηματική φράση («Ακόμα δουλεύει», «Ακόμη δεν τελείωσες;») οπότε το εκφώνημα έχει μεν την ίδια σημασία αλλά διαφέρει η καμπύλη του επιτονισμού. (Βέβαια, το ακόμα δεν έχει μόνο χρονική σημασία, αλλά δηλώνει και ότι δεν ισχύει ακόμη μία προϋπόθεση απαραίτητη για να πραγματοποιηθεί κάτι, λ.χ. «είναι ακόμα μικρός για να παντρευτεί», «Μου χρειάζονται ακόμα 1.000 ευρώ για να μπορέσω να αγοράσω το αυτοκίνητο»).
- Το επίρρημα μόλις χρησιμοποιείται για να δηλώσει ένα χρονικό σημείο πολύ «κοντινό» στην επιτέλεση μιας δραστηριότητας, βλ. λ.χ. το [2] («Μόλις έφυγε!») ή «Τώρα μόλις μου έλεγε η μητέρα σου...». [Επίσης, διαθέτει και μια άλλη σημασία, όχι χρονική, που προσδίδει στη φράση που συνοδεύει το χαρακτηριστικό της έλλειψης, όπως π.χ. στο [4β] όπου η φράση «Είναι μόλις δέκα χρονών και μιλά (κιόλας/ήδη) τέσσερις γλώσσες» δείχνει ότι ο ομιλητής θεωρεί εντυπωσιακά μικρή την ηλικία αυτή για να μιλά κάποιος τέσσερις γλώσσες. Άλλα παραδείγματα της σημασίας αυτής του μόλις είναι: «Έχει μόλις τρία λεπτά στη διάθεσή του για να ανοίξει το χρηματοκιβώτιο», «Μόλις που φαινόταν το βουνό» (= 'δε φαινόταν καλά'), «Μόλις που χωρούσα στο φουστάνι» (= 'με δυσκολία χωρούσα...')].
- Το πια εμφανίζεται συνήθως σε αρνητικές προτάσεις για να δηλώσει κάτι που δεν ισχύει τη στιγμή της εκφώνησης (βλ. λ.χ. το [3] («Δεν τον βλέπω πια συχνά») ή «Δεν αντέχω πια», «Δεν καπνίζει πια, το έκοψε πριν δυο χρόνια»). Επίσης, εμφανίζεται σε καταφατικές προτάσεις για να δηλώσει ότι οι συνθήκες είναι ώριμες για να πραγματοποιηθεί κάτι («Είναι πια καιρός να παντρευτεί»), ότι επιτέλους γίνεται κάτι («Τώρα πια μπορούμε να λέμε ότι θέλουμε», «Βγάζει πια τα δικά του χρήματα», «Το καινούριο στάδιο είναι πια γεγονός!») ή ότι κάποια πράξη έχει -δυστυχώς- ολοκληρωθεί («Είναι πια αργά», «Τα ονόματά τους έχουν πια ξεχαστεί»).

Στην επόμενη ομάδα παρουσιάζουμε τους χρονικούς συνδέσμους όταν, πριν, μόλις. Τα παραδείγματα σκοπεύουν να εξοικειώσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες με τη χρήση των συνδέσμων. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επισημάνει λ.χ. ότι ο σύνδεσμος όταν μπορεί να δηλώνει [i] το χρονικό σημείο της πράξης («Όταν τον είδα», «Όταν μεγαλώσατε», «Όταν σου τηλεφωνήσει, πες του ότι...» αλλά και [ii] την χρονική σύμπτωση δύο πράξεων/γεγονότων: «Όταν εργαζόμουν στην εταιρεία, έπρεπε να ξυπνάω πολύ νωρίς», «Όταν θα μαγειρεύω (=κάθε φορά που

θα...), να έρχεσαι να βλέπεις πώς το κάνω»). Αντιθέτως, το πριν και το μόλις δηλώνουν ότι μία πράξη έγινε, γίνεται ή θα γίνει μετά την ολοκλήρωση μιας άλλης: π.χ. «Πριν πλύνουμε τα πιάτα, θα ήθελα να σας πω κάτι» ή το αντίθετο «Μόλις πλύνουμε τα πιάτα, θα ήθελα να σας πω κάτι». Ιδιαίτερα το μόλις, δηλώνει ότι μεσολαβεί μικρό διάστημα ανάμεσα στη μία πράξη και στην άλλη, ότι κάτι γίνεται «ακριβώς τη στιγμή που.., χωρίς καθυστέρηση». Όλα αυτά τα φαινόμενα εμπεδώνονται με τη δραστηριότητα 10, χρειάζονται όμως προφανώς και πολλές παρόμοιες ασκήσεις, εάν η χρήση των συνδέσμων παρουσιάζει δυσκολίες για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Η δραστηριότητα 11 (κατανόηση προφορικού λόγου) συνδέεται άμεσα με το θέμα της ενότητας και απαιτεί γνώση και αναγνώριση σχετικού λεξιλογίου. Εννοείται ότι, πριν γίνει η ακρόαση του κειμένου, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να βεβαιωθεί ότι οι λέξεις μέσα στο πλαίσιο είναι γνωστές στους μαθητές και στις μαθήτριες.



Ενότητα 8. «Η γραφή μέσα στον χρόνο!»

Διδακτικοί στόχοι

Στόχοι της ενότητας αυτής είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να εμπεδώσουν τον σχηματισμό του Αορίστου των ρημάτων σε *-αίνω*.
- Να κατακτήσουν λεξιλόγιο σχετικό με συστήματα γραφής.
- Να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη πολλών κωδίκων επικοινωνίας.

Δομή της ενότητας και διδακτικές οδηγίες

Η ενότητα αυτή διαφέρει ως προς τη δομή από τις υπόλοιπες: υποτίθεται ότι η Ιφιγένεια και η Τζένη διαβάζουν και σχολιάζουν διάφορα κείμενα (τα οποία είναι αυθεντικά ή/και στηρίζονται σε επιστημονικές πηγές) σχετικά με την εξέλιξη της γραφής αλλά και τη νοηματική γλώσσα. Τα κείμενα δε δίνουν μόνον πληροφορίες σχετικά με τα συστήματα γραφής άλλων εποχών και τα διάφορα αλφάβητα, αλλά παρουσιάζουν προβληματισμούς μαθητών από την αρχαία Αίγυπτο, τη μινωική Κρήτη, την κλασική Αθήνα και την αρχαία Ρώμη. Κατ' αυτόν τον τρόπο προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών και, με βάση τις ερωτήσεις κατανόησης που τα συνοδεύουν, μπορούν να προκαλέσουν συζήτηση όχι μόνο για τα παραπάνω ζητήματα αλλά σχετικά με τη διαχρονικότητα του θεσμού της εκπαίδευσης και τη μορφή της γλωσσικής διδασκαλίας άλλοτε και τώρα. Για αυτό το τελευταίο έχει προβλεφτεί άλλωστε και η δραστηριότητα 7.

Η δραστηριότητα 1 ελέγχει συνολικά την κατανόηση όλων των κειμένων. Στις δραστηριότητες 2 έως 6, 8 έως 10, και 12 οι μαθητές/-τριες αξιοποιούν και εμπεδώνουν όλες τις πληροφορίες και το λεξιλόγιο σχετικά με συστήματα γραφής και επικοινωνίας που εμφανίζονται στην ενότητα. Αυτές μπορούν να γίνουν με οποιαδήποτε σειρά, πριν ή μετά την παρουσίαση της γραμματικής.

Το γραμματικό φαινόμενο της ενότητας αφορά τους τρόπους σχηματισμού του Αορίστου των ρημάτων σε *-αίνω*. Οι σχετικές καταλήξεις δίνονται σε μορφή πίνακα. Επισημαίνεται ότι τα ρήματα *δένω*, *μένω*, *πλένω* σχηματίζουν διαφορετικά τον Αόριστο. Βέβαια, δεν πρόκειται πραγματικά για εξαιρέσεις στον κανόνα, εφόσον στα ρήματα αυτά η κατάληξη απλώς ακούγεται το ίδιο με τα ρήματα σε *-αίνω*. Οι δραστηριότητες 10 και 11 ασκούν στον ορθό σχηματισμό των ρημάτων αυτών.

Τέλος, η δραστηριότητα 13 (κατανόησης προφορικού λόγου) αφορά ένα πληροφοριακό κείμενο σχετικά με τα μέσα και τους τρόπους γραφής αρχαίων πολιτισμών.

Ενότητα 9. «Παιχνίδια του χθες και του σήμερα!»

Διδακτικοί στόχοι

Στόχοι της ενότητας αυτής είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να εμπεδώσουν τις χρήσεις της αόριστης αντωνυμίας *κανείς, καμιά, κανένα*.
- Να μάθουν τα ρήματα που ακολουθούνται υποχρεωτικά από προτασιακά συμπληρώματα σε Απλή ή σε Διαρκή Υποτακτική.
- Να εμπεδώσουν τον σχηματισμό και τη χρήση των υποκοριστικών.
- Να εξασκηθούν στο κειμενικό είδος «δίνω οδηγίες/κανόνες» προκειμένου για παιχνίδια (επιτραπέζια, ομαδικά κ.α.).

Δομή της ενότητας και διδακτικές οδηγίες

Ο εισαγωγικός διάλογος διεξάγεται σε ένα κατάστημα που πουλάει είδη σχετικά με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Πρόκειται για κείμενο που προσφέρεται για συζήτηση σχετικά με τη χρήση και την εξάπλωση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, ένα θέμα που αγγίζει τη νεολαία. Με τη δραστηριότητα 4 οι μαθητές/-τριες μπορούν να εξασκηθούν στην παραγωγή προφορικού λόγου σε αντίστοιχη περίσταση επικοινωνίας.

Ο διάλογος αυτός, ωστόσο, δίνει και τη αφορμή για την παρουσίαση του πρώτου γραμματικού φαινομένου της ενότητας, που είναι η χρήση της αόριστης αντωνυμίας *κανείς, καμιά, κανένα*. Στο σχετικό πλαίσιο επισημαίνεται μέσα από παραδείγματα ότι η αντωνυμία αυτή (i) σε αρνητικές προτάσεις ερμηνεύεται υποχρεωτικά αρνητικά (*κανένας = ούτε ένας*) ενώ (ii) σε ερωτηματικές προτάσεις ερμηνεύεται υποχρεωτικά θετικά (*κανένας = κάποιος, οποιoσδήποτε*) (για περισσότερες λεπτομέρειες στην πραγμάτευση του φαινομένου βλ. και σχετικό κεφάλαιο στο *Ελληνικά από Κοντά*). Με τις δραστηριότητες 1-3 ασκούνται οι μαθητές/-τριες στις χρήσεις και στην κλίση της αντωνυμίας.

Ακολουθεί ένα κείμενο που αφορά τις οδηγίες ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού («*Ταξιδεύοντας στην Ευρώπη*»). Στόχος του κειμένου είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις εκφράσεις και τις συντακτικές δομές που πραγματώνουν τη διατύπωση κανόνων (λ.χ. «(δεν)πρέπει να..», «είναι υποχρεωτικό να..», «απαγορεύεται να...», κ.ο.κ.). Η σχετική εμπέδωση γίνεται με τις δραστηριότητες 5 και 11, που αξιοποιούν τις εμπειρίες των παιδιών από παιχνίδια, ομαδικά ή άλλα.

Αλλά και στο επόμενο κείμενο («*Ώρα για μπάνιο!*») συνδυάζεται το θέμα της ενότητας («*παιχνίδι/αναψυχή/ελεύθερος χρόνος*»), που μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών και να προκαλέσει συζήτηση (βλέπε και σχετική παρότρυνση/ερώτηση κάτω από το κείμενο), με την παρουσίαση ενός γραμματικού φαινομένου και συγκεκριμένα της Υποτακτικής. Στόχος μας δεν είναι να διδάξουμε τον σχηματισμό της Υποτακτικής, ο οποίος θεωρείται διδαγμένος και γνωστός. Αυτό βεβαίως δεν σημαίνει ότι δεν θα ήταν χρήσιμη μια σχετική επανάληψη. Για τον σκοπό αυτό, άλλωστε, δίνεται η δραστηριότητα 8, που υπενθυμίζει κάποιους από τους 'ανώμαλους' τύπους της Υποτακτικής. Επίσης, στην ενότητα αυτή δεν συζητάμε το τι δηλώνει ο διαρκής ή ο στιγμιαίος τρόπος ενέργειας («να

διαβάσω» vs. «να διαβάζω»), παρόλο που και αυτό αξίζει να αναφερθεί (με σχόλια λ.χ. του τύπου «χρησιμοποιούμε τον διαρκή τρόπο ενέργειας *εάν η πράξη γίνεται/γινόταν/θα γίνεται πολλές φορές, ή εάν τη βλέπουμε στη διάρκειά της, ενώ τον στιγμιαίο τρόπο ενέργειας, όταν αντιμετωπίζουμε την πράξη ως ένα μεμονωμένο συμβάν μέσα στον χρόνο, ανεξάρτητα από την πραγματική της διάρκεια κλπ*).

Αυτό που κυρίως μας ενδιαφέρει στην ενότητα αυτή είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/-τριες ότι ορισμένα ρήματα συνοδεύονται πάντα από προτασιακά συμπληρώματα που βρίσκονται είτε σε Διαρκή είτε σε Απλή Υποτακτική (σε αντίθεση με άλλα ρήματα, που μπορεί να πάρουν και τα δύο: π.χ. «*Σκόπευα να πάω να τον δω αλλά εν τω μεταξύ βγήκε από το νοσοκομείο*» vs. «*Σκόπευα να πηγαίνω να τον βλέπω κάθε μέρα αλλά εν τω μεταξύ έπιασα δουλειά και δεν μπορώ τις καθημερινές*»). Όπως φαίνεται και από τον σχετικό πίνακα, προβήκαμε σε μια κατηγοριοποίηση που περιλαμβάνει τα συχνότερα εμφανιζόμενα ρήματα της μίας και της άλλης κατηγορίας. Αν και δεν προχωρήσαμε σε περαιτέρω ομαδοποιήσεις στο εσωτερικό της κάθε κατηγορίας, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών/τριών του/της, να επισημάνει τα κοινά σημεία στις σημασίες κάποιων ρημάτων. Έτσι, στην πρώτη κατηγορία, μπορεί κανείς να διακρίνει:

(i) τα ρήματα με τα οποία κανείς εκφράζει κάποιο συναίσθημα απέναντι στην πράξη που δηλώνεται με την Υποτακτική (*μου αρέσει/ με εκνευρίζει/ με ευχαριστεί/ με στεναχωρεί/ χαίρομαι/ στενοχωριέμαι / σιχαίνομαι/ απεχθάνομαι να...*),

(ii) τα ρήματα που δηλώνουν έναρξη, παύση ή συνέχιση μιας δραστηριότητας (*αρχίζω/ συνεχίζω/ εξακολουθώ/ παύω*) και ίσως με κάποια παραπλήσια έννοια και το *κουράζομαι* (λ.χ. «*κουράστηκα να σου κάνω παρατηρήσεις*», «*έχει κουραστεί να προσπαθεί και να μην πετυχαίνει τίποτε*),

(iii) τα ρήματα που δηλώνουν το 'φαίνεσθαι' (*δείχνω, φαίνομαι να...*).

Με λιγότερο σαφή τρόπο μπορούν να περιγραφούν οι σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στα ρήματα της δεύτερης κατηγορίας, αν και διαφαίνεται ως κοινό σημείο η εγγύτητα της έκβασης μιας πράξης (*ετοιμάζομαι/ περιμένω/ ανυπομονώ/ βιάζομαι/ κοντεύω/ προλαβαίνω να...*). Βέβαια, το τελικό κριτήριο για την υιοθέτηση μιας τέτοιας προσέγγισης είναι πάντα η ωριμότητα (γνωστική και γλωσσική) των μαθητών/-τριών. Οι δραστηριότητες 9 και 10 (αλλά και η 11) στοχεύουν στην εμπέδωση των παραπάνω (σχηματισμός και κυρίως χρήση της Υποτακτικής).

Ακολουθεί ένα αυθεντικό κείμενο, απόσπασμα από λογοτεχνικό έργο (το μυθιστόρημα του Γ. Θεοτοκά «*Ο Λεωνής*»). Η κατανόηση του κειμένου ελέγχεται με τη δραστηριότητα 12 και τις ερωτήσεις κατανόησης που ακολουθούν το κείμενο. Το περιγραφικό αυτό κείμενο συνδυάζει τους διδακτικούς στόχους της ενότητας («*παιχνίδι-διατύπωση κανόνων-Υποτακτική*») και μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για συζήτηση με θέματα όπως ποια ομαδικά παιχνίδια παίζουν σήμερα τα παιδιά, ποια παραδοσιακά παιχνίδια γνωρίζουν, τι εμπειρίες έχουν από ομαδικά παιχνίδια, πόσο τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αφήνουν στο περιθώριο τα ομαδικά κ.α. Στο σημείο αυτό μπορούν να γίνουν οι δραστηριότητες 6 και 7.

Επίσης, με αφορμή ορισμένες λέξεις της ενότητας παρουσιάζουμε τον σχηματισμό των υποκοριστικών και συγκεκριμένα τα υποκοριστικά ουσιαστικά σε *-άκι* (παιδάκι), *-ούλης* (γατούλης), *-ούλα* (λιμνούλα), *-ούλι* (σακούλι) και τα υποκοριστικά επίθετα σε *-ούλης*, *-ούλα*, *-ούλικο* (συμπαθητικούλης, γλυκούλα, μικρούλικο). Τα υποκοριστικά θεωρούνται διδαγμένα ή/και γνωστά, και εδώ στοχεύουμε στην εμπέδωση του σχηματισμού και της χρήσης τους. Σχετικές είναι οι δραστηριότητες 13 και 14.

Οι δραστηριότητες 15, 16 και 17 αφορούν και πάλι τη διατύπωση κανόνων, οδηγιών και συμβουλών και φυσικά εξασκούν τους μαθητές και τις μαθήτριες και στη χρήση της Υποτακτικής. Προτείνουμε να γίνουν στο τέλος της ενότητας, μετά την ενασχόληση με τα υποκοριστικά, ως επανάληψη και εμπέδωση των γραμματικών φαινομένων της ενότητας. Εναλλακτικά, μπορούν να πραγματοποιηθούν και νωρίτερα (η 15 και η 17 μετά από το κείμενο για το τάβλι, για παράδειγμα, και η 16 και η 18 μαζί με τις 9 και 10).

Τέλος, η δραστηριότητα 19 (τεστ ακουστικής κατανόησης) περιέχει οδηγίες για το πώς παίζεται το παιχνίδι σκραμπλ.



Ενότητα 10. «Μαγειρική για αρχάριους, μαγειρική για... προχωρημένους»

Διδακτικοί στόχοι

Στόχοι της ενότητας αυτής είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να κατακτήσουν το θεματικό λεξιλόγιο της ενότητας (διάφορες κατηγορίες τροφίμων και τρόποι μαγειρέματος).
- Να εξοικειωθούν με τις συντακτικές δομές που χρησιμοποιούνται όταν μεταφέρουμε προφορικά ή γραπτά μια συνταγή (λ.χ. *θα σοτάρεις vs. σοτάρουμε/ σοτάρετε*).
- Να εξασκηθούν στη δομή «*ποτέ + Παρακείμενος*».
- Να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία κάποιων προσδιορισμών του περιεχομένου και του σκοπού (*ένα ποτήρι κρασί vs. ένα ποτήρι κρασιού*).
- Να μάθουν και να εμπεδώσουν τις ποικίλες μεταφορικές σημασίες των ρημάτων *τρώω και χτυπώ*.

Δομή της ενότητας και διδακτικές οδηγίες

Η εισαγωγή στην ενότητα γίνεται με την παρουσίαση και συζήτηση του θεματικού λεξιλογίου που βρίσκεται κάτω από τον τίτλο «*Πρώτες ύλες για ένα ωραίο φαγητό*». Με την παρουσίαση αυτή επιχειρείται να ταξινομηθεί με συστηματικό τρόπο ένα λεξιλόγιο που σε κάποιο βαθμό (προφανώς όχι τον ίδιο για όλους τους μαθητές) είναι ήδη γνωστό. Εννοείται ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει και άλλα εποπτικά μέσα για να επεξηγήσει τις άγνωστες λέξεις. Προτού προχωρήσουμε παρακάτω, καλό είναι να γίνει η δραστηριότητα 1, ώστε οι μαθητές/-τριες να εστιάσουν την προσοχή τους στο σχετικό λεξιλόγιο.

Ο διάλογος με τίτλο «*Τι να μαγειρέψω, μαμά;*» περιέχει έναν συνηθισμένο τρόπο με τον οποίο δίνουμε προφορικά οδηγίες για την εκτέλεση μιας συνταγής (χρησιμοποιώντας το β' ενικό της Οριστικής Μέλλοντα). Βέβαια, αν και στη συγκεκριμένη ενότητα ασχολούμαστε με συνταγές μαγειρικής, η δομή αυτή χρησιμοποιείται κάθε φορά που δίνουμε προφορικά οδηγίες (λ.χ. «*θα στρίψεις τη βίδα μέχρι να ακούσεις έναν περίεργο ήχο...*») και, ως εκ τούτου, έχει ευρύτερη χρησιμότητα. Μετά την επεξεργασία του κειμένου μπορεί να γίνει η δραστηριότητα 2, η οποία ελέγχει την κατανόηση του κειμένου, και να ακολουθήσει η επισημάνση της δομής με βάση το σχετικό πλαίσιο («*Πώς δίνουμε προφορικά μία συνταγή*») ή το αντίστροφο. Η προφορική δραστηριότητα («*Τηλεφώνησε στον φίλο σου...*») στο Βιβλίο του Μαθητή έχει στόχο την εμπέδωση της δομής αυτής.

Με τη φράση του διαλόγου «*Ποτέ μου δεν έχω μαγειρέψει όσπρια*» εισάγεται η δομή του *ποτέ + Παρακείμενος* (Παρακείμενος «της εμπειρίας») η οποία και επεξηγείται στο αντίστοιχο πλαίσιο. Η δομή αυτή εμπεδώνεται με τη δραστηριότητα 3, η οποία παράλληλα εξασκεί και στον σχηματισμό του Παρακειμένου των ρημάτων ενεργητικής και μεσοπαθητικής φωνής.

Ακολουθεί ένα αυθεντικό κείμενο που αφορά τη συνταγή για καρμπονάρα. Το κείμενο αυτό αφενός παρουσιάζει το συγκεκριμένο κειμενικό είδος (συνταγή) και αφετέρου αποτελεί το έναυσμα για την παρουσίαση δύο ακόμη συντακτικών

δομών που χρησιμοποιούμε όταν δίνουμε μια συνταγή γραπτά ή όταν την παρουσιάζουμε π.χ. στην τηλεόραση και απευθυνόμαστε σε ευρύ κοινό: πρόκειται για τη χρήση του α' ή του β' πληθυντικού προσώπου της Οριστικής Ενεστώτα. Το φαινόμενο έχει διδαχθεί και σε προηγούμενο επίπεδο και απλώς υπενθυμίζεται εδώ. Η εξάσκηση γίνεται με μια προφορική δραστηριότητα στο Βιβλίο του Μαθητή και με τη δραστηριότητα 4 στο Τετράδιο Δραστηριοτήτων.

Το κείμενο με τίτλο «*Για να φτιάξουμε μακαρόνια με κιμά...*» έχει στόχο τη διδασκαλία λεξιλογίου σχετικά με μαγειρική και είναι δομημένο σε τρία μέρη: *υλικά, σκευή μαγειρικής, βήματα*. Το πλαίσιο που ακολουθεί διδάσκει ορισμένα από τα πιο βασικά σκευή μαγειρικής αλλά μπορεί βεβαίως να εμπλουτιστεί ανάλογα με το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών. Το λεξιλόγιο αυτό εμπεδώνεται με τη δραστηριότητα 5.

Το τμήμα της ενότητας με τίτλο «*Ποτήρια και ποτηράκια*» ασχολείται με τους προσδιορισμούς του περιεχομένου και του σκοπού και προσπαθεί να δείξει στους μαθητές το πώς παρόμοιες αλλά διαφορετικές δομές οδηγούν σε διαφορετικές σημασίες. Έτσι, δείχνουμε ότι η γενική πτώση δίπλα στις λέξεις *πιάτο, ποτήρι, φλιτζάνι, κουταλάκι* δηλώνει τον σκοπό για τον οποίο προορίζονται (*ένα πιάτο φαγητού* = 'ένα πιάτο για φαγητό'), ενώ η αιτιατική δηλώνει το περιεχόμενο του σκεύους (*ένα πιάτο φαγητό* = 'ένα πιάτο που περιέχει φαγητό'). Η δραστηριότητα 6 εξασκεί τους μαθητές στο φαινόμενο αυτό.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε ποικίλες εκφράσεις που αφορούν το ρήμα *τρώνω* («*Τι μπορεί να φάει κανείς;*»), οι οποίες εμπεδώνονται με τη δραστηριότητα 7.

Το θέμα που ακολουθεί («*Ετικέτες τροφίμων: τι να προσέχουμε*») αφορά τις ετικέτες που συνοδεύουν τις συσκευασίες τροφίμων, οι οποίες αποτελούν ένα ακόμη χρήσιμο κειμενικό είδος. Προτείνουμε να επεξηγηθούν οι ετικέτες και να γίνει συζήτηση για το σε ποια προϊόντα βρίσκονται αυτές οι ετικέτες. Η ερώτηση που ακολουθεί δίνει έναυσμα για την παρουσίαση της πολλαπλής χρήσης της λέξης *ετικέτα*: στα ρούχα, στα τετράδια. Στο θέμα αυτό γίνεται εξάσκηση με τη δραστηριότητα 8.

Το κείμενο με τίτλο «*Του κόσμου τα φαγητά*» στοχεύει στο να παρέχει με χιουμοριστικό τόνο ένα πλούσιο λεξιλόγιο σχετικά με φαγητά και τρόπους μαγειρέματος. Μπορεί να αξιοποιηθεί ή όχι, ανάλογα με το ενδιαφέρον και το επίπεδο των μαθητών. Από τις ερωτήσεις κατανόησης που ακολουθούν το κείμενο, οι ερωτήσεις 5-8 στηρίζονται σε αυτό χωρίς όμως να προκύπτουν οι απαντήσεις άμεσα από το κείμενο. Οι δραστηριότητες 9-11 στοχεύουν στην εμπέδωση του λεξιλογίου όχι μόνο του συγκεκριμένου κειμένου αλλά και όλης της ενότητας. Επιπλέον, η δραστηριότητα 9 μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την διδασκαλία ή την εμπέδωση ρημάτων σχετικών με ισχυρισμό κτλ.

Οι ονομασίες των διαφόρων τρόπων μαγειρέματος δίνονται και σε σχετικό πλαίσιο, ενώ το σχετικό λεξιλόγιο εμπεδώνεται με τις δραστηριότητες 12 και 13.

Όπως συμβαίνει και με το ρήμα *τρώνω*, έτσι και το ρήμα *χτυπάω* έχει διάφορες σημασίες ανάλογα με το ποια λέξη είναι υποκείμενο ή αντικείμενό του (δες πλαίσιο με τίτλο «*Στον Αυγουστίνο, το αβγό, του αρέσει να τον χτυπάνε!!!*»). Σχετική

είναι η δραστηριότητα 14.

Στο τέλος της ενότητας βρίσκεται το κείμενο με τίτλο «*Τα παιδιά μας τρώνε ... σκουπίδια*». Πρόκειται για αυθεντικό κείμενο (ρεπορτάζ εφημερίδας) και, ως εκ τούτου, περιέχει ένα απαιτητικό λεξιλόγιο. Αφορά, ωστόσο, ένα θέμα που, κατά τη γνώμη μας, έχει ενδιαφέρον για την εφηβική ηλικία και μπορεί να προκαλέσει συζήτηση στην τάξη. Αυτός είναι ο κύριος στόχος μας και δευτερευόντως η διδασκαλία λεξιλογίου, όπως φαίνεται και από τη δραστηριότητα 15.

Τέλος, η δραστηριότητα 16 (τεστ ακουστικής κατανόησης) αφορά τον дуόσμο και τις χρήσεις του. Οι προτάσεις που θα συμπληρωθούν πρέπει να διαβαστούν από τους μαθητές και τις μαθήτριες πριν να ακούσουν το κείμενο, προκειμένου να στραφεί η προσοχή τους στα επίμαχα σημεία.



Ενότητα 11. «Ισορροπημένη διατροφή = Υγεία»

Διδακτικοί στόχοι

Στόχοι της ενότητας αυτής είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να προβληματιστούν γύρω από τη διατροφή, την υγιεινή διατροφή, τη μεσογειακή διατροφή αλλά και τις δίαιτες.
- Να κατακτήσουν σχετικό λεξιλόγιο.
- Να γνωρίσουν πρακτικά γιατροσόφια που έχουν ως βάση φρούτα και λαχανικά.
- Να κατακτήσουν και να ασκηθούν στη χρήση διαφόρων προτασιακών δομών (ούτε... ούτε, είτε... είτε, δεν... μόνο ... αλλά και..., τόσο...όσο και...).
- Να εμπεδώσουν τη δομή «γιατί δεν...;» ως τρόπο έκφρασης πρότασης/συμβουλής.
- Να ασκηθούν στην παραγωγή απλών υποθετικών προτάσεων.
- Να μάθουν λέξεις που σχετίζονται με το θέμα «τροφ» («τροφ» και «θρεπ»)

Δομή της ενότητας και διδακτικές οδηγίες

Ο εισαγωγικός διάλογος («Δίαιτες ... δίαιτες ... δίαιτες») εισάγει την προβληματική σχετικά με τις δίαιτες: την τάση των σύγχρονων ανθρώπων και μάλιστα των νέων να θέλουν να μοιάσουν με μοντέλα και για αυτόν τον λόγο να επιδιώκουν να αδυνατίσουν με κάθε κόστος, τα 'οφέλη' και τις βλάβες από τις εξαντλητικές δίαιτες χωρίς ιατρική παρακολούθηση κ.ο.κ. Ο διάλογος ανοίγει προοπτικές για περαιτέρω συζήτηση.

Με αφορμή τη συζήτηση μεταξύ των κοριτσιών αναδεικνύεται η λεκτική πράξη του πώς συμβουλευόμαστε ή προτείνουμε κάτι σε κάποιον. Στο σχετικό πλαίσιο παρουσιάζονται κάποιες σχετικές δομές, από τις οποίες η συνηθέστερη μάλλον είναι η δομή «Γιατί δεν + Οριστική ενεστώτα...;» (η πρόταση, για να έχει το αναμενόμενο αποτέλεσμα, πρέπει να είναι ερωτηματική). Οι προφορικές δραστηριότητες κάτω από το πλαίσιο έχουν στόχο την εξάσκηση των μαθητών σε αυτή τη δομή, όπως επίσης και η δραστηριότητα 1.

Στη συνέχεια («Υγιεινή διατροφή = ισορροπία στα γεύματα») δίνονται δύο αυθεντικά κείμενα, τα οποία παρουσιάζουν δύο διαφορετικούς τρόπους διατροφής (ο πρώτος βασίζεται στην καθημερινή κατανάλωση κρέατος και ο δεύτερος στη μικρή κατανάλωση κρέατος και στην συχνή κατανάλωση όσπριων, λαχανικών μαγειρεμένων). Μέσα από αυτά τα κείμενα, τις ερωτήσεις που τα συνοδεύουν αλλά και τη διατροφική πυραμίδα που εμφανίζεται λίγο αργότερα στην ενότητα εισάγονται ζητήματα σωστής διατροφής. Σχετικές είναι οι δραστηριότητες 2 και 3.

Το συντακτικό φαινόμενο της ενότητας αφορά προτασιακές δομές με συνδέσμους και επιρρήματα και συγκεκριμένα τα: «ούτε ... ούτε», «είτε ... είτε», «δεν.. μόνο ... αλλά και», «τόσο ... όσο και». Τονίζουμε το πώς ακριβώς δημιουργείται η δομή, τη σταθερή σειρά των λέξεων και το νόημα που μεταδίδεται μέσα από αυτές τις δομές (δηλ. τη χρήση τους). Αν και εδώ δίνονται, παραδειγματικά, μέσα σε συμφραζόμενα διατροφικών συνηθειών, η χρήση των δομών αυτών επεκτείνεται βεβαίως και αλλού. Θεωρούμε σημαντικά αυτά τα προτασιακά σχήματα, διότι

προσδίδουν ακρίβεια στην έκφραση και μαρτυρούν ένα σημαντικό βαθμό κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας. Οι δραστηριότητες 4-6 αφορούν τις δομές αυτές.

Ακολουθεί ένα κείμενο («*Λαχανικά και υγεία*»), το οποίο αφορά διάφορα γιατροσόφια. Το αυθεντικό κείμενο που χρησιμοποιείται περιέχει πολλές υποθετικές προτάσεις που εκφράζουν το πραγματικό και δίνει τη δυνατότητα να υπενθυμιστεί το γραμματικό αυτό φαινόμενο. Το σχετικό πλαίσιο παρουσιάζει συστηματοποιημένα την απόδοση των απλών αυτών υποθετικών προτάσεων (να + Οριστική Ενεστώτα, Οριστική Μέλλοντα, Προστακτική Αορίστου). Η δραστηριότητα 7 στηρίζεται στην αξιοποίηση του λεξιλογίου του κειμένου, ενώ η δραστηριότητα 8 εξασκεί τους μαθητές στις υποθετικές προτάσεις.

Μετά τη διατροφική πυραμίδα (βλ. παραπάνω) παρουσιάζονται διάφορες λέξεις που σχετίζονται με το θέμα «*τροφ*» («*Τρώγω-τρέφομαι-νιώθω ευχαρίστηση*»). Επισημαίνουμε στους μαθητές και στις μαθήτριες ότι το ίδιο θέμα μετασχηματίζεται σε «*τροφ*» και «*θρεπτ*» με τα οποία δημιουργούνται νέες λέξεις. Επιπλέον, μπορούμε να εξηγήσουμε τη διαφορετική σημασία και χρήση των λέξεων «*τροφή*» και «*τρόφιμα*». Σχετική με αυτά είναι η δραστηριότητα 9.

Στο κείμενο με τίτλο «*Ωρα για δίαιτα*» παρουσιάζεται ένα ακόμη δείγμα του συγκεκριμένου κειμενικού είδους (δίαιτα), με το οποίο λογικά οι μαθητές/-τριες πρέπει να είναι εξοικειωμένοι στην άλλη γλώσσα τους. Η ενασχόληση με το κείμενο αυτό δίνει την ευκαιρία συζήτησης και επανάληψης των όσων διδάχθηκαν μέχρι τώρα.

Ακολουθεί ένα άλλο κειμενικό είδος, το διάγραμμα, το οποίο καλούνται οι μαθητές/-τριες να 'αποκρυπτογραφήσουν' («*Χρυσό' στην κατανάλωση κόκκινου κρέατος*»). Στόχος μας είναι κυρίως η εξοικείωση με αυτό το είδος κειμένου και δευτερευόντως η επανάληψη/εμπέδωση λεξιλογίου της ενότητας. Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος μας, δίνουμε ορισμένες χρήσιμες λέξεις και εκφράσεις.

Οι φράσεις αυτές είναι απαραίτητες για την κατανόηση και επεξεργασία του επόμενου κειμένου «*Διατροφή... από το κακό στο χειρότερο*», το οποίο συνοδεύεται από ερωτήσεις-θέματα προς συζήτηση και σχετίζεται με τη δραστηριότητα 11. Το κείμενο αυτό κινείται σε ένα υψηλό επίπεδο ύφους και παρουσιάζει ιδιαίτερες γλωσσικές απαιτήσεις. Στόχος μας άλλωστε είναι η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών/-τριών με κείμενα τέτοιου ύφους και ανάλογου βαθμού δυσκολίας. Ωστόσο, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να το αξιοποιήσει ή όχι ανάλογα με το επίπεδο της τάξης του/της.

Τέλος, η δραστηριότητα 10 στηρίζεται σε ένα κείμενο σχετικά με την ενδεδειγμένη διατροφή των μαθητών, το οποίο έχει άμεση σχέση με τα όσα διδάχθηκαν στην ενότητα.

Ενότητα 12. «Ταξιδεύω με ένα βιβλίο!»

Διδακτικοί στόχοι

Στόχοι της ενότητας αυτής είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να κατακτήσουν λεξιλόγιο που αφορά τα βιβλία και τους ήρωες παιδικών βιβλίων.
- Να μάθουν ή/και να εμπεδώσουν τον σχηματισμό και τη χρήση των μετοχών σε *-μένος, -η, -ο*.
- Να εξοικειωθούν με τους τρόπους περιγραφής προσώπων ή χώρων.

Δομή της ενότητας και διδακτικές οδηγίες

Ως αφόρμιση για την ενότητα χρησιμοποιούνται κάποια σύντομα αυθεντικά κείμενα («*Βιβλίο για ξεσκόνισμα*», «*Βιβλία για παιδιά*»), που δίνουν πληροφορίες γύρω από τα βιβλία, με σκοπό να γίνει συζήτηση μέσα στην τάξη γύρω από το θέμα αυτό. Σε αυτόν τον στόχο συμβάλλουν οι ερωτήσεις κατανόησης που συνοδεύουν όλα τα κείμενα της ενότητας και που απαντώνται προφορικά.

Μετά την εισαγωγή στο θέμα, ο Δημήτρης και η Ιφιγένεια εμφανίζονται να συζητούν για τα βιβλία και να παρουσιάζουν τους ήρωες από δύο δημοφιλή παιδικά βιβλία («*Ηρωες από μελάνι*»). Τα δύο κείμενα που ακολουθούν («*Αντώνης, ο Ζουρλαντώνης*» και «*Μαίρη, η γκουβερνάντα-μάγισσα*») είναι τα βασικά κείμενα της ενότητας αυτής (ο έλεγχος της κατανόησής τους γίνεται με τη δραστηριότητα 1). Καθώς είναι αυθεντικά κείμενα, έχουν ένα αρκετά πλούσιο λεξιλόγιο. Αυτό θα διδάχτεί, καταρχήν, τόσο αναλυτικά όσο χρειάζεται για να γίνει κατανοητό το νόημα του κειμένου. Από εκεί και πέρα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιμείνει και σε άλλες λέξεις ανάλογα με το ενδιαφέρον που θα δείξουν οι μαθητές/-τριες αλλά και το επίπεδο τους.

Με την γλωσσική και νοηματική επεξεργασία των κειμένων αυτών διδάσκονται έμμεσα οι μηχανισμοί περιγραφής λογοτεχνικών ηρώων. Αυτούς τους μηχανισμούς έρχεται να εμπεδώσει η δραστηριότητα 2, στην οποία μαθητές/-τριες ενεργοποιούν τις γνώσεις τους γύρω από λογοτεχνικούς ήρωες καθώς και τις λεξιλογικές τους γνώσεις, προκειμένου να βρουν τον τίτλο του βιβλίου που τους ζητείται, αλλά και η 3, όπου τους ζητείται να αναλάβουν οι ίδιοι/-ες τον ρόλο του συγγραφέα και να παραγάγουν αντίστοιχα κείμενα.

Προκειμένου να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο των μαθητών/-τριών γύρω από το θέμα, δίνονται σε αντίστοιχα πλαίσια λέξεις που αφορούν τα βιβλία, τα είδη τους καθώς και ορισμένα επίθετα με τα οποία μπορεί κανείς να χαρακτηρίσει ένα βιβλίο.

Το γραμματικό φαινόμενο της ενότητας είναι η μορφολογία και η χρήση των μετοχών σε *-μένος/-η/-ο* για ρήματα α' και β' συζυγίας. Ως προς το δεύτερο, προκύπτει από τα κείμενα αλλά και από τα παραδείγματα ότι οι μετοχές αυτές έχουν συνήθως τον ρόλο του επιθέτου. Ο πίνακας παρουσιάζει αναλυτικά το κύριο θέμα που μας ενδιαφέρει εδώ: τις διαφορές στην ορθογραφία των μετοχών ανάλογα με το χαρακτήρα του ρηματικού θέματος. Θεωρούμε ότι η ηλικία των μαθητών είναι

κατάλληλη για μια τέτοιου είδους επεξήγηση του φαινομένου, με στόχο την ακρίβεια και την ορθότητα στην παραγωγή μετοχών.

Οι δραστηριότητες 4 έως 7 έχουν ως στόχο την εμπέδωση της μορφολογίας και της χρήσης των μετοχών, ενώ η δραστηριότητα 8 επιδιώκει την εξάσκηση στο θεματικό λεξιλόγιο της ενότητας μέσα από την παραγωγή γραπτού λόγου.

Τέλος, η δραστηριότητα 9 (τεστ ακουστικής κατανόησης) περιλαμβάνει ένα κείμενο με θέμα την αξία της ανάγνωσης.



Ενότητα 13. «Πάμε κινηματογράφο;»

Διδακτικοί στόχοι

Στόχοι της ενότητας αυτής είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να κατακτήσουν λεξιλόγιο σχετικά με κινηματογραφικές ταινίες και την τέχνη του κινηματογράφου.
- Να εξοικειωθούν με κειμενικά είδη όπως είναι η συνέντευξη (ανθρώπων του κινηματογράφου) και η περιγραφή ταινιών.
- Να εμπεδώσουν τη χρήση των κειμενικών δεικτών *εξάλλον, αλλά/όμως* και των παραχωρητικών συνδέσμων *αν και/παρόλο που*.
- Να εξασκηθούν στην επιχειρηματολογία και συγκεκριμένα στο να πείσουν τον συνομιλητή τους σε προφορική επικοινωνία.
- Να συνειδητοποιήσουν/εμπεδώσουν κάποιες ομαδοποιήσεις ρημάτων που ακολουθούνται από προτασιακά συμπληρώματα που εισάγονται με το μόριο *να* (βουλητικές, τελικές, αποτελεσματικές κλπ προτάσεις).

Δομή της ενότητας και διδακτικές οδηγίες

Στην αρχή της ενότητας το εικονογραφικό υλικό δίνει το έναυσμα για ελεύθερη συζήτηση σχετικά με τον κινηματογράφο. Η εισαγωγή στην ενότητα γίνεται με τον διάλογο «*Πάμε σινεμά;*» τον οποίο συνοδεύει ένα αυθεντικό κείμενο (πρόγραμμα προβολών κινηματογράφων). Κάποιες από τις σημαντικότερες λέξεις και φράσεις σχετικά με προβολή και αξιολόγηση μιας ταινίας δίνονται στα αντίστοιχα πλαίσια. Η δραστηριότητα 1 προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να εμπεδώσουν κάποιες από αυτές μέσω του παιχνιδιού ρόλων.

Στη συνέχεια («*Δύσκολη επιλογή*») οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με αυθεντικά κείμενα που ανταποκρίνονται στο κειμενικό είδος 'παρουσίαση/αξιολόγηση ταινιών'. Στόχος των κειμένων αυτών δεν είναι τόσο η εκμάθηση νέου λεξιλογίου (θεωρούμε δεδομένο ότι θα υπάρχουν αρκετές άγνωστες λέξεις) όσο η εξοικείωσή των μαθητών/-τριών με το πώς χαρακτηρίζεται μια ταινία (*κοινωνικό δράμα / κωμωδία/ περιπέτεια, ελληνικής/αμερικανικής κτλ. παραγωγής...*) και πώς δίνονται με συνοπτικό τρόπο οι βασικές πληροφορίες για αυτήν. Κατά συνέπεια, η έμφαση πρέπει να δοθεί στις προτάσεις που εισάγουν το κείμενο και λιγότερο στο τμήμα του κειμένου που αφορά την περιγραφή της υπόθεσης (όπως φαίνεται, άλλωστε, και από τις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου).

Ο στόχος που προαναφέρθηκε εξυπηρετείται στη συνέχεια με τα κείμενα με τον τίτλο «*Πολλές και διάφορες ταινίες*». Εδώ παρουσιάζονται, αρχικά μέσα σε αυθεντικά συμφραζόμενα και στη συνέχεια σε μορφή πίνακα, τα διάφορα είδη ταινιών. Η προφορική συζήτηση στην τάξη αλλά και οι δραστηριότητες 3 και 4 στοχεύουν στην εμπέδωση του σχετικού λεξιλογίου.

Το πρώτο γραμματικό φαινόμενο της ενότητας εισάγεται μέσα από τον διάλογο «*Ποια ταινία να δούμε;*». Αφορά τη σωστή χρήση των κειμενικών δει-

κτών⁹ *εξάλλου*, *αλλά*, *όμως* και των εναντιωματικών συνδέσμων *αν και* και *παρόλο που*. Κοινό στοιχείο όλων αυτών είναι ότι τα χρησιμοποιούμε προκειμένου να εκφράσουμε την αντίθεσή μας σε κάτι και, κατά συνέπεια, συνήθως όταν επιχειρηματολογούμε. Υπάρχουν όμως διαφορές στη λειτουργία τους και στη θέση που μπορούν να κατέχουν μέσα στην πρόταση, ειδικά όσον αφορά τα τρία πρώτα. Με το *εξάλλου* εισάγουμε ένα επιπλέον επιχειρήματα, που συνήθως θεωρούμε πιο σημαντικό ή πειστικό από τα προηγούμενα. Συνήθως εμφανίζεται στην αρχή του εκφωνήματος και μάλιστα ακολουθείται από κόμμα (ειδάλως περιβάλλεται από κόμματα). Το *αλλά* και το *όμως* λειτουργούν είτε ως κειμενικοί δείκτες, οπότε συνδέουν προτάσεις, είτε ως σύνδεσμοι μέσα στα όρια μιας περιόδου. Το *όμως* μπορεί να εμφανίζεται είτε πριν είτε μετά από το ρήμα, ενώ το *αλλά* εμφανίζεται μόνο πριν από αυτό. Με τη δραστηριότητα 2 οι μαθητές εξασκούνται στη σωστή χρήση των πέντε κειμενικών δεικτών.

Ο διάλογος που ακολουθεί («*Σινεμά, ναι ή όχι;*») παρουσιάζει λέξεις και φράσεις με τις οποίες θα μπορούσε κανείς (ιδίως ένα νεαρό παιδί) να σχολιάσει μια ταινία («*καλό ακούγεται*», «*ευχαρίστως θα την ξαναέβλεπα*», «*έχει πολύ γέλιο/έχει πολλή πλάκα*») και εξοικειώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες με το πώς θα μπορούσαν να πείσουν κάποιον να παρακολουθήσουν μια ταινία. Κάτι αντίστοιχο πραγματεύεται άλλωστε και ο προηγούμενος διάλογος, με τη διαφορά ότι εκεί γίνεται χρήση των κειμενικών δεικτών της αντίθεσης, διότι ο συνομιλητής εκφράζει τις επιφυλάξεις του και δεν πείθεται εύκολα. Στο σημείο αυτό ίσως είναι η κατάλληλη στιγμή για να κάνουν οι μαθητές/-τριες τη δραστηριότητα 5, στην οποία καλούνται να εκφραστούν γραπτά για μια ταινία που είδαν. Για τον σκοπό αυτό πρέπει να αντλήσουν πληροφορίες από όλα τα παραπάνω. Εναλλακτικά, η δραστηριότητα αυτή μπορεί να γίνει στο τέλος της ενότητας. Επίσης, στο σημείο αυτό μπορεί να γίνει η δραστηριότητα 6, που εμπεδώνει λεξιλόγιο διδαγμένο λίγο πριν.

Το δεύτερο γραμματικό φαινόμενο που παρουσιάζεται στην ενότητα αφορά μια κατηγοριοποίηση κάποιων ρημάτων από εκείνα που ακολουθούνται από προτάσεις που εισάγονται με το *να*. Η ομαδοποίηση στηρίζεται σε κριτήρια σημασιολογικά (ρήματα που δηλώνουν...') και στοχεύει στην καλύτερη συνειδητοποίηση της σύνταξης της ελληνικής γλώσσας αλλά και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών/-τριών. Με τη δραστηριότητα 7 οι μαθητές εξασκούνται στη χρήση των ρημάτων αυτών

Την ενότητα συμπληρώνουν δύο αυθεντικά κείμενα («*Κινηματογραφική ταινία... αλλά ελληνικά*» και «*Ένας Έλληνας στην Αυστραλία*») που αφορούν συνεντεύξεις δύο ανθρώπων του κινηματογράφου και μάλιστα ελληνικής καταγωγής, οι οποίοι διαπρέπουν στον χώρο αυτό στο εξωτερικό. Τα κείμενα αυτά εξοικειώ-

⁹ «Κειμενικούς δείκτες ονομάζουμε τα μόρια της γλώσσας που σηματοδοτούν 1. Την μετάβαση του ομιλητή (εννοείται πάντα και συγγραφέα) από τη μια πρόταση (περίοδο) στην άλλη (διαπροστασιακοί-κειμενικοί δείκτες)...», Χριστοφίδου Α. 1996. «Κειμενικοί δείκτες: θέση-χρήση-σημασία». στο Κατσιμαλή Γ.-Φ.Καβουκόπουλος (επιμ.). *Ζητήματα Νεοελληνικής γλώσσας: διδακτική προσέγγιση*, Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

νον τους μαθητές και τις μαθήτριες με το ύφος και το περιεχόμενο των συνευξέων σε ηθοποιούς/σκηνοθέτες αλλά ταυτόχρονα δίνουν πολλές αφορμές για συζήτηση γύρω από σύνθετα θέματα που, κατά τη γνώμη μας αγγίζουν τους μαθητές μας, όπως είναι η ταυτότητα των Ελλήνων της Διασποράς και το πώς αυτή μπορεί να αποδοθεί στην τέχνη.

Με το πρώτο κείμενο («Κινηματογραφική ταινία...αλά ελληνικά») συνδέεται άμεσα η δραστηριότητα 8 (κατανόησης κειμένου). Οι δραστηριότητες 9-12 μπορούν να υλοποιηθούν αμέσως μετά (βλέπε και τον πίνακα με το λεξιλόγιο μετά το «Κινηματογραφική ταινία...αλά ελληνικά»). Εναλλακτικά, κάποια/ες από αυτές μπορούν να γίνουν μετά την επεξεργασία και του τελευταίου κειμένου.

Η δραστηριότητα 13 στηρίζεται στην κατανόηση μίας σύντομης περιγραφής μιας κινηματογραφικής ταινίας, η οποία δομείται με τρόπο ανάλογο με άλλα αυθεντικά κείμενα που παρουσιάζονται στην ενότητα αυτή.



Ενότητα 14. «Ολυμπιακοί αγώνες χτες και... σήμερα!»

Διδακτικοί στόχοι

Στόχοι της ενότητας αυτής είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να μάθουν σχετικά με τους Ολυμπιακούς αγώνες στην αρχαιότητα και στη σύγχρονη εποχή.
- Να κατακτήσουν λεξιλόγιο σχετικό με τα ολυμπιακά αγωνίσματα αλλά και λεξιλόγιο γενικά για τον αθλητισμό.
- Να εμπεδώσουν τη μορφολογία των ουσιαστικών σε *-η/-εις* (η *συνέντευξη*, οι *συνεντεύξεις*) και σε *-ος/-η* (το *βάρος*, τα *βάρη*).

Δομή της ενότητας και διδακτικές οδηγίες

Στην αρχή της ενότητας δίνεται ως αφορμή υλικό από το Διαδίκτυο (www.athens2004.gr), ώστε οι μαθητές/-τριες να συζητήσουν για τους Ολυμπιακούς αγώνες με στόχο την ελεύθερη έκφραση χωρίς το άγχος της γλωσσικής ακρίβειας. Με τον διάλογο ανάμεσα στους τέσσερα παιδιά, που ξεκινά με μια υποτιθέμενη αναζήτηση στο Διαδίκτυο, και τις εμβόλιμες πληροφορίες σχετικά με τα ολυμπιακά αγωνίσματα σήμερα και στην αρχαιότητα, παρουσιάζονται τόσο το βασικό λεξιλόγιο όσο και πληροφορίες σχετικά με τους αγώνες. Οι ερωτήσεις κατανόησης που συνοδεύουν το κείμενο καθοδηγούν τη συζήτηση, με στόχο την εμπέδωση του λεξιλογίου και του περιεχομένου του κειμένου. Η κατανόηση ελέγχεται με τη δραστηριότητα 2, ενώ στη δραστηριότητα 1 οι μαθητές/-τριες καλούνται να συνδυάσουν σωστά την ξένη και την ελληνική ονομασία μερικών αθλημάτων. Η δραστηριότητα στοχεύει όχι τόσο στον έλεγχο των γνώσεων των μαθητών (που μάλλον δεν επαρκούν για την επιτυχημένη επίλυση της δραστηριότητας) όσο στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους.

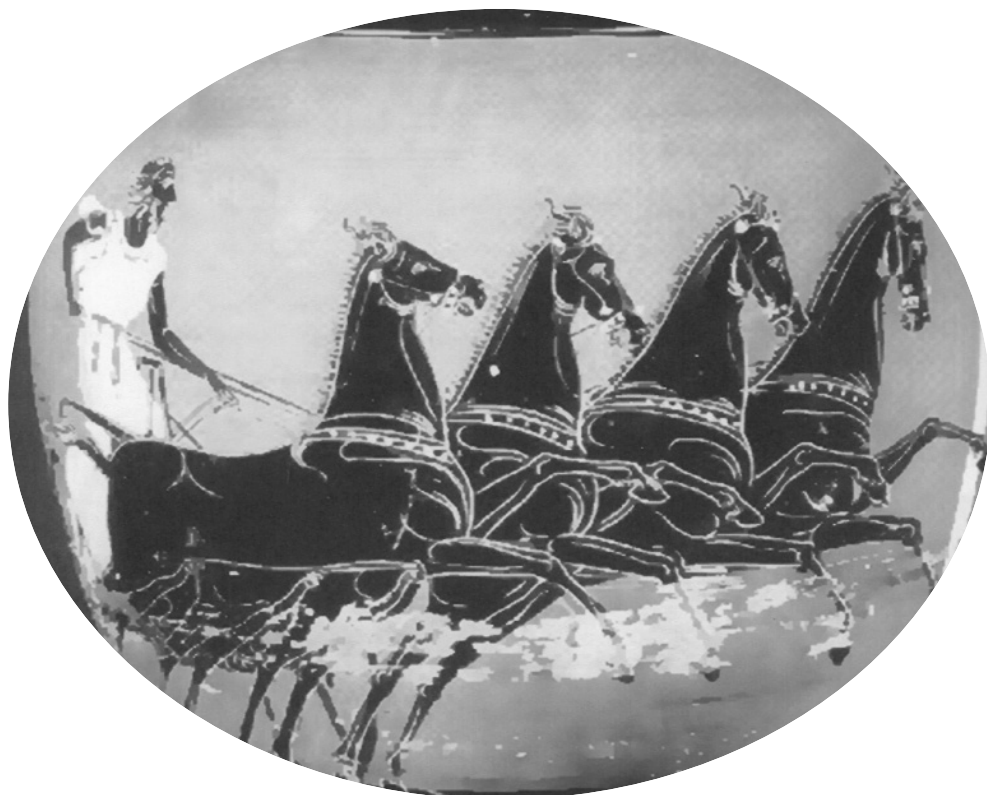
Το δεύτερο κείμενο της ενότητας είναι ένα απόσπασμα από ένα λογοτεχνικό βιβλίο (Αγγελικής Βαρελλά, *Αρχίζει το ματς*), όπου γίνεται η 'αναμετάδοση' ενός φανταστικού αγώνα αρματοδρομίας κατά τη διάρκεια ενός παιδικού παιχνιδιού. Το κείμενο αυτό μεταφέρει με πολύ ζωντανό τρόπο την ατμόσφαιρα ενός αγωνίσματος ιδιαίτερα θεαματικού, το οποίο ανήκει σε άλλη εποχή, την οποία οι μαθητές/-τριες καλούνται να ανακατασκευάσουν νοερά με τη βοήθεια του λεξιλογίου αλλά και άλλων μέσων (ο/η εκπαιδευτικός μπορεί στην ενότητα αυτή να αξιοποιήσει το εκπαιδευτικό CD-rom «*Ο Διαγόρας στην Ολυμπία*» του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. με θέμα ακριβώς τους Ολυμπιακούς αγώνες). Επιπλέον, το συγγραφικό τέχνασμα της 'ανάμειξης' στοιχείων από δύο διαφορετικές εποχές, αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών και τους ωθεί να δώσουν προσοχή στο καινούριο λεξιλόγιο προκειμένου να επιλύσουν τη δραστηριότητα 3.

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε το κλιτικό παράδειγμα των θηλυκών σε *σε -η/-εις* (π.χ. *η συνέντευξη*, οι *συνεντεύξεις*) και των ουδετέρων σε *-ος/-η* (π.χ. *το βάρος*, τα *βάρη*) με στόχο την εμπέδωση του σχηματισμού τους (λογικά, έχουν διδαχτεί και σε προηγούμενα επίπεδα). Οι κατηγορίες αυτές επιλέγησαν διότι δεν είναι από τις πλέον συχνόχρηστες και παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες στην κλίση, με αποτέ-

λεσμα να δυσκολεύουν τους μαθητές/τριες. Οι δραστηριότητες 6 και 7 ασκούν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην κλίση των ουσιαστικών αυτών.

Οι δραστηριότητες 4, 5, 8 και 9 που ζητούν από τους μαθητές να ζωγραφίσουν το δικό τους μετάλλιο για τους Ολυμπιακούς Αγώνες, να φτιάξουν τη μασκότ και το σήμα των επόμενων Ολυμπιακών Αγώνων, να βρουν πληροφορίες για ένα Ολυμπιακό αγώνισμα και να περιγράψουν με παντομίμα ένα άθλημα, έχουν ως στόχο το να βιώσουν οι μαθητές το Ολυμπιακό πνεύμα και μπορούν να γίνουν είτε πριν είτε μετά την ενασχόληση με τη γραμματική.

Τέλος, η δραστηριότητα 10 (τεστ ακουστικής κατανόησης) αφορά μια αναγγελία είδησης σχετικά με τα μετάλλια των Ολυμπιακών Αγώνων που υποτίθεται ότι γίνεται σε ένα ραδιοφωνικό δελτίο ειδήσεων.



Ενότητα 15. «Αθλητές και... αθλήματα!»

Διδακτικοί στόχοι

Στόχοι της ενότητας αυτής είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να μάθουν για τις προσπάθειές και τους προσωπικούς αγώνες των αθλητών.
- Να κατακτήσουν λεξιλόγιο που αφορά αθλητές και αθλήματα (λ.χ. ποδοσφαιριστής-ποδόσφαιρο).
- Να εμπεδώσουν την ορθή χρήση των χρονικών επιρρημάτων και συνδέσμων *πρώτα, μετά, όταν, πριν* όσον αφορά την επιλογή ρηματικής έγκλισης.
- Να εξοικειωθούν περισσότερο με το κειμενικό είδος της συνέντευξης.

Δομή της ενότητας και διδακτικές οδηγίες

Για την εξοικείωση των μαθητών/-τριών μας με το θέμα της ενότητας επιλέγησαν παραδειγματικά δύο υπαρκτά πρόσωπα, με τα οποία οι μαθητές/-τριες μας θα μπορούσαν να ταυτιστούν σε κάποιο βαθμό και όχι άλλοι, πιο προβεβλημένοι αθλητές μας. Πρόκειται για δύο νεαρούς, όχι πολύ γνωστούς αλλά πολλά υποσχόμενους αθλητές μας, τον Βλάση Μάρα και τη Νατάσα Τσακίρη. Μέσα από τις συνεντεύξεις τους παρουσιάζονται κάποιες πτυχές του χαρακτήρα τους αλλά και θέματα που αφορούν κάθε αθλητή: οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και οι θυσίες που κάνουν για τη διάκριση, το φορτωμένο καθημερινό τους πρόγραμμα και οι στόχοι τους που πάντα περιλαμβάνουν κάποια προσεχή αθλητική αναμέτρηση.

Το τρίτο κείμενο της ενότητας στρέφει την προσοχή των μαθητών/-τριών μας στα άτομα με ειδικές ανάγκες που ασχολούνται με τον αθλητισμό. Η νεαρή αθλήτρια, η οποία επιμένει να αγωνίζεται παρά τον σοβαρό τραυματισμό της, αποτελεί παράδειγμα θέλησης και θάρρους, και η ιστορία της στέλνει πολλά θετικά μηνύματα για τις δυνατότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Οι ερωτήσεις κατανόησης στο τέλος κάθε κειμένου έχουν ως στόχο να ωθήσουν τους μαθητές σε συζήτηση γύρω από τη ζωή των αθλητών, ιδιαίτερα αυτών που ασχολούνται με τον πρωταθλητισμό. Πιστεύουμε ότι το θέμα, πέρα από οποιονδήποτε διδακτισμό, ενδιαφέρει τους μαθητές και τις μαθήτριές μας και μπορεί να τους οδηγήσει σε αυθόρμητη έκφραση στα ελληνικά. Άλλα σχετικά ζητήματα που μπορούν να συζητηθούν και τα οποία δε θίγονται άμεσα στην ενότητα είναι η εμπορευματοποίηση του αθλητισμού με τις χορηγίες των μεγάλων εταιρειών (σπόνσορες) και τα χρήματα που κερδίζουν οι επιτυχημένοι αθλητές από τις διαφημίσεις ή η λήψη απαγορευμένων ουσιών για τη βελτίωση των επιδόσεων (το ντόπιγκ).

Με τις δραστηριότητες επιλογής σωστού-λάθους, πολλαπλής επιλογής και παραγωγής γραπτού λόγου σε μορφή περίληψης (1-6) επιδιώκεται η εμπέδωση και ο έλεγχος της κατανόησης των κειμένων της ενότητας από τους μαθητές.

Τα κείμενα ακολουθεί ένα πλαίσιο με ορισμένες ρηματικές φράσεις που εμπύπουν στο θεματικό λεξιλόγιο του πρωταθλητισμού. Το λεξιλόγιο αυτό μπορεί να διδαχτεί είτε κατά την επεξεργασία των κειμένων και πριν από τις δραστηριότητες είτε στην αρχή της ενότητας.

Οι μαθητές/-τριες έρχονται σε επαφή με τη λεκτική πράξη της *συνέντευξης αθλητή*

στους δύο διαλόγους στην αρχή της ενότητας και εξασκούνται σ' αυτήν με τη δραστηριότητα 7, όπου καλούνται να φανταστούν τις ερωτήσεις που αντιστοιχούν στις απαντήσεις της γνωστής αθλήτριας Κατερίνας Θάνου. Οι δραστηριότητες 11 και 12 αφορούν το ίδιο ζήτημα, αλλά η μία αφορά γραπτή και η άλλη προφορική έκφραση.

Το γραμματικό φαινόμενο που διδάσκεται σ' αυτή την ενότητα είναι τα χρονικά επιρρήματα *πρώτα* και *μετά* και οι σύνδεσμοι *όταν* και *πριν* και συγκεκριμένα οι περιορισμοί στη ρηματική έγκλιση που παίρνει το ρήμα της πρότασης που εισάγουν. Όπως δείχνει και ο σχετικός πίνακας, τα τρία πρώτα εισάγουν προτάσεις σε Οριστική οποιοδήποτε χρόνου, ενώ το *πριν* εισάγει προτάσεις σε Απλή Υποτακτική (Υποτακτική Αορίστου) με ή χωρίς το *να*, ανεξάρτητα από τη χρονική βαθμίδα (παρελθόν, παρόν, μέλλον). Η δραστηριότητα 8 έχει ως στόχο την εμπέδωση της χρήσης των παραπάνω συνδέσμων.

Στο τέλος της ενότητας παρουσιάζεται η σχέση του ουσιαστικού που δηλώνει τον δράστη (αθλητής, π.χ. *ο ποδοσφαιριστής*) και του ουσιαστικού που δηλώνει τη δράση (άθλημα, π.χ. *το ποδόσφαιρο*). Με την πραγματοποίηση της δραστηριότητας 9, ο/η εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να διδάξει περισσότερα τέτοια ουσιαστικά αλλά και να επεκτείνει τη διδασκαλία λεξιλογίου, λ.χ. ως εξής:

- «-Τι κάνει ο *άλτης*; *Ασχολείται με το άλμα εις μήκος/πηδάει άλμα εις ύψος.*
- Τι κάνει ο *δρομέας*; *Τρέχει αγώνες δρόμου/ ταχύτητας /αντοχής/ μετ' εμποδίων.*
- Τι κάνει ο *σφαιροβόλος*; *Ρίχνει σφαίρα. Ρίχνει βολές κ.ο.κ..»*

Η δραστηριότητα 10 εξετάζει κάποιες από τις λέξεις του θεματικού λεξιλογίου της ενότητας. Η δραστηριότητα 13 (παραγωγή γραπτού λόγου) καλεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να παρουσιάσουν τους λόγους για τους οποίους τους αρέσει ένα άθλημα.

Τέλος, η δραστηριότητα 14 (τεστ ακουστικής κατανόησης) περιλαμβάνει το κατεξοχήν κειμενικό είδος της ενότητας, δηλαδή μια συνέντευξη από αθλήτρια.

Ενότητα 16. «Συνάντηση με τον Καραγκιόζη»

Διδακτικοί στόχοι

Στόχοι της ενότητας αυτής είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να γνωρίσουν το ελληνικό θέατρο σκιών και τις κύριες φιγούρες του.
- Να κατακτήσουν τον σχηματισμό και τη χρήση σύνθετων λέξεων με πρώτο συνθετικό επίθετο ή επίρρημα.
- Να κατακτήσουν τον σχηματισμό, τη σημασία και τη χρήση σύνθετων λέξεων με τα μόρια *a-/an-* και *ξε-*.
- Να μάθουν επίθετα που περιγράφουν τον χαρακτήρα κάποιου.
- Να αναπτύξουν την ικανότητά τους να περιγράφουν κάποιον.

Δομή της ενότητας και διδακτικές οδηγίες

Οι σχετικές εικόνες του θεάτρου σκιών στην αρχή της ενότητας χρησιμεύουν ως αφορμή. Προτείνουμε να γίνει μια συζήτηση με τους μαθητές και τις μαθήτριες γύρω από το θέατρο σκιών και τους ήρωες του, από την οποία θα προκύψουν οι γνώσεις και οι εντυπώσεις τους για αυτό το είδος τέχνης.

Στην ενότητα αυτή το ηχητικό υλικό προέρχεται από θεατρική παράσταση Καραγκιόζη, πράγμα που προσδίδει και την απαιτούμενη αυθεντικότητα και ζωντάνια. Η ενότητα ξεκινάει με την ακρόαση/ανάγνωση ενός αποσπάσματος («Καρβελοβροχή») από μία παράσταση. Με τις δύο ερωτήσεις οι μαθητές καλούνται να στρέψουν την προσοχή τους σε αυτό που θα ακούσουν, ώστε να είναι σε θέση να τις απαντήσουν μετά την ακρόαση. Με τον ίδιο τρόπο λειτουργούν οι ερωτήσεις στην αρχή του κειμένου με τίτλο «Ο Καραγκιόζης και το ελληνικό θέατρο σκιών». Το αυθεντικό αυτό κείμενο δίνει στοιχεία για την καταγωγή του ελληνικού θεάτρου σκιών και για τους σημαντικότερους ήρωες που απεικονίζουν οι φιγούρες του. Πρόκειται για ένα κείμενο με πλούσιο λεξιλόγιο, που αφορά τον χαρακτηρισμό προσώπων. Οι δραστηριότητες 1-2 και 4-5 εμποδώνουν το λεξιλόγιο του κειμένου αυτού, ενώ η δραστηριότητα 3 καλεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποδώσουν περιληπτικά το κείμενο. Επειδή η περιλήψη είναι ένα απαιτητικό από γνωστική και γλωσσική άποψη κειμενικό είδος, ίσως η δραστηριότητα αυτή να προσφέρει περισσότερα εάν υλοποιηθεί στην αρχή με συνεργασία των μαθητών ανά δύο και στη συνέχεια με συλλογική επεξεργασία των κειμένων των μαθητών/-τριών στον πίνακα.

Το πρώτο γραμματικό φαινόμενο που μας απασχολεί σε αυτήν την ενότητα είναι ο σχηματισμός σύνθετων λέξεις με πρώτο συνθετικό ένα επίθετο ή ένα επίρρημα. Η δραστηριότητα 6 μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε πριν συζητηθεί το φαινόμενο, συνδέοντας έτσι το κείμενο με τη γραμματική που ακολουθεί, είτε αφού γίνει η παρουσίαση του σχηματισμού των συνθέτων. Το σχετικό πλαίσιο παρουσιάζει τον τρόπο σχηματισμού σύνθετης λέξης με πρώτο συνθετικό ένα επίθετο. Ένας απλός τρόπος να εξηγηθεί ο σχηματισμός είναι να πούμε ότι επιλέγεται ο τύπος του ουδετέρου γένους στον ενικό (*καλο-*, *πολυ-* κτλ.). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι αλλαγές που μπορούν να συμβούν στις σύνθετες λέξεις που προκύ-

πουν ως προς την κατάληξη, το γένος και το μέρος του λόγου στο οποίο ανήκουν, σε σχέση με τις λέξεις στις οποίες στηρίχτηκαν. Θίγεται επίσης το ζήτημα της αλλαγής της θέσης του τόνου στις σύνθετες λέξεις. Ωστόσο, επειδή η μετακίνηση αυτή δεν ακολουθεί κάποια συγκεκριμένα πρότυπα με αυστηρότητα, παρουσιάζονται όλες οι δυνατότητες. Μετά από την επεξεργασία του φαινομένου μπορεί να γίνει η δραστηριότητα 7.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο σχηματισμός σύνθετων λέξεων (αντωνύμων) με το μόριο *α-/αν-*. Πρώτα καλούμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να σχολιάσουν ορισμένες λέξεις ώστε να συνειδητοποιήσουν μόνοι τους τη λειτουργία του λεγόμενου στερεητικού μορίου, αν δεν τη γνωρίζουν ήδη. Επεξηγούμε επίσης το πότε το μόριο εμφανίζεται ως *αν-* (όταν το β' συνθετικό αρχίζει από φωνήεν) επισημαίνοντας όμως και κάποιες εξαιρέσεις (λέξεις αρχαίας και λόγιας προέλευσης). Με το φαινόμενο αυτό σχετίζεται και ο σχηματισμός αντιθέτων με το μόριο *ξε-* (αφορά κυρίως τα ρήματα). Και πάλι επικαλούμαστε τις γνώσεις ή την αίσθηση των μαθητών/-τριών για την ελληνική γλώσσα («*Πώς θα πούμε το αντίθετο στις παρακάτω λέξεις;*»), ώστε να προκύψει αβίαστα ο ρόλος του *ξε-*. Επίσης, με παρόμοια σχόλια τους ωθούμε στο να ανακαλύψουν ότι το *ξε-* δηλώνει την άρση ή παύση μιας ιδιότητας που έχει ήδη κάτι ή κάποιος (κάτι είναι *βαμμένο* και *ξεβάφει*, κάποιος *κουράστηκε* και τώρα *ξεκουράζεται*) και όχι την έλλειψή της, όπως συμβαίνει με τα σύνθετα με το *α-/αν-* (το *άβαφο* σημαίνει ότι δεν βιάστηκε ποτέ, ο *ακούραστος* είναι αυτός που δεν κουράστηκε/κουράζεται).

Στον πίνακα με τις καταλήξεις των επιθέτων τα οποία παράγονται από ρήματα σύνθετα με το μόριο *ξε-* δίνονται όλες οι δυνατότητες χωρίς να μπαίνουμε σε λεπτομέρειες. Οι μαθητές/-τριες μπορούν να σκεφτούν και άλλα τέτοια παραδείγματα ώστε να εμπεδώσουν το πώς σχηματίζονται και το τι σημαίνουν παρόμοια επίθετα. Το φαινόμενο της σύνθεσης με τα *α-/αν-* και *ξε-* εμπεδώνεται με τις δραστηριότητες 8 και 9, ενώ η δραστηριότητα 10 αφορά τα σύνθετα όλων των ειδών που παρουσιάστηκαν σε αυτή την ενότητα.

Η δραστηριότητα 11 στοχεύει στο να αξιοποιήσει το παιγνιώδες στοιχείο που χαρακτηρίζει το θέμα της ενότητας, καλώντας τους μαθητές και τις μαθήτριες να εμπλακούν στη συγγραφή ενός 'σεναρίου' με πρωταγωνιστές τους Καραγκιόζη και Χατζηαβάτη. Η δραστηριότητα αυτή θα δείξει κατά πόσο οι μαθητές/τριες έχουν κατανοήσει το πνεύμα και τους χαρακτήρες των δύο ηρώων αλλά κυρίως θα τους διασκεδάσει με δημιουργικό τρόπο.

Τέλος, η δραστηριότητα 12 (τεστ ακουστικής κατανόησης) στηρίζεται και πάλι σε ένα ηχογραφημένο απόσπασμα από παράσταση Καραγκιόζη.

6. ΤΕΣΤ ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

Ενότητα 1

- Γρηγόρης:** Συγνώμη κύριε, κάτι σας έπεσε.
Κώστας: Α, το πορτοφόλι μου! Να'στε καλά.
Γρηγόρης: Κώστα; Εσύ'σαι ρε φίλε;
Κώστας: Γρηγόρη! Πόσα χρόνια έχω να σε δω!
Γρηγόρης: Πάνω από δέκα! Έχω σχεδόν έντεκα χρόνια που'φυγα από την επιχείρηση.
Κώστας: Βρε βρε τον Γρηγόρη! Και πού 'σαι τώρα;
Γρηγόρης: Έχω δικό μου λογιστικό γραφείο, στην Κυψέλη. Καλά είμαι. Εσύ, ακόμα στου πεθερού σου;
Κώστας: Πού αλλού; Μια χαρά πάει η επιχείρηση. Εσύ, παντρεύτηκες;
Γρηγόρης: Βέβαια! Εχω και δυο κόρες. Η μία πάει στην πρώτη δημοτικού και η άλλη κλείνει τα τέσσερα τον άλλο μήνα.
Κώστας: Σοβαρά; Και ο γιος μου πάει στην πρώτη.
Γρηγόρης: Έκανες και γιο; Μπράβο! Εγώ θυμόμουν πως είχες ένα κοριτσάκι.
Κώστας: Η Μαρία; Αυτή, φίλε μου, πάει στο Λύκειο τώρα! Σε δυο χρόνια ετοιμάζεται για Πανεπιστήμιο.
Γρηγόρης: Τι λες, ρε παιδί μου! Λοιπόν, πρέπει να βρεθούμε να τα πούμε με την ησυχία μας. Κάτσε να σου δώσω το τηλέφωνό μου.[.....]

Ενότητα 2 [α]

Στον σταθμό των ΚΤΕΑ, ακούγονται αναγγελίες για αναχωρήσεις λεωφορείων.

- Γεωργία:** Εμπρός;
Μιχάλης: Έλα, Γεωργία! Ο Μιχάλης είμαι!
Γεωργία: Ποιος; Α, έλα Μιχάλη, τι είναι;
Μιχάλης: Βρήκα το τηλέφωνο που μου ζήτησες. Να σου το πω προτού να φύγω;
Γεωργία: Τι είπες;
Μιχάλης: Βρήκα το τηλέφωνο του γιατρού που ήθελες. Σημειώνεις;
Γεωργία: Α, ναι. Μισό λεπτό να πάρω ένα στυλό. Λέγε.
Μιχάλης: Λοιπόν, εξήντα εννιά εβδομήντα επτά, τέσσερα/
Γεωργία: Κάτσε, κάτσε, γιατί δε σ'ακούω... Εξηνηταεννιά...
Μιχάλης: Εξήντα εννιά εβδομήντα επτά ..μ'ακούς τώρα;
Γεωργία: Ναι, λέγε.
Μιχάλης: Τέσσερα τριάντα έξι, πέντε σαράντα έξι.
Γεωργία: Εύκολο είναι... Τέσσερα τριάντα έξι, πέντε τριάντα έξι.
Μιχάλης: Όχι, όχι τριάντα έξι. Πέντε σαράντα έξι
Γεωργία: Κάτσε να σ'το πω από την αρχή γιατί μπερδεύτηκα τώρα. Εξήντα εννιά εβδομήντα επτά, τέσσερα τριάντα έξι πέντε σαράντα έξι.
Μιχάλης: Αυτό είναι. Λοιπόν, σ'αφήνω τώρα γιατί πρέπει να φύγω. Γεια χαρά.
Γεωργία: Γειά σου Μιχάλη και σ'ευχαριστώ.

Ενότητα 2 [β]

[εξωτερικοί θόρυβοι στο βάθος]

- Γραμματέας:** Κωστοστρώμ, λέγετε παρακαλώ.!
- Κος Δεμερτζής:** Καλημέρα σας, τον κύριο Κωστόπουλο θα ήθελα, παρακαλώ.
- Γραμματέας:** Ποιος τον ζητεί παρακαλώ;
- Κος Δεμερτζής:** Δεμερτζής, πείτε του.
- Γραμματέας:** Μισό λεπτάκι, κύριε Δεμερτζή, να δω εάν μπορεί να σας μιλήσει.
- [...]
- Γραμματέας:** Λυπάμαι, μιλάει στην άλλη γραμμή. Θέλετε να ξαναπάρτε σε δέκα λεπτά;
- Κος Δεμερτζής:** Δεν ξέρω εάν θα μπορέσω. Κοιτάξτε, πείτε του ότι το ραντεβού του με τους Αθηναίους άλλαξε ημερομηνία και ώρα.
- Γραμματέας:** Α, μάλιστα. Ήταν για τις δεκαεφτά του μήνα, αν δεν κάνω λάθος.
- Κος Δεμερτζής:** Ναι, ήταν για τις δεκαεφτά, στις έντεκα και μισή κι τώρα πάει στις δεκατρείς στις δώδεκα και τέταρτο. Το σημειώσατε;
- Γραμματέας:** Ναι, το έγγραφα, ευχαριστούμε πολύ.

Ενότητα 4

Επιτέλους, οι πόρτες άνοιξαν. Οι ταξιδιώτες, πνιγμένοι στον ιδρώτα, βιάζονταν να κατεβούν. Πρώτος πήδησε ένας νέος καλοκαμωμένος άντρας με μαύρο μουστάκι.

Από μέσα κάποιος είπε:

- «Δεν κάνεις τον κόπο, γιατρέ, να παραμερίσεις το κλαδί απαιτην πόρτα;»

Ο γιατρός έσπρωξε με μια κίνηση κατά πίσω τα φυλλώματα. Στο μεταξύ, στο άνοιγμα πρόβαλε το κεφάλι ενός γέροντα.

Απ' την πρώτη στιγμή η μορφή τούτη σου προκαλούσε δέος. Ήταν αρχοντική, επιβλητική, με μάτια μεγάλα και ειρηνικά. Καθώς ο γέρος στηρίχτηκε στο μπράτσο του αμαξιά να κατεβεί, η γενειάδα του χύθηκε κατά κάτω πυκνή και ολόσπρη.

Πίσω του, έδειχνε πως πολύ ανυπομονούσε να περάσει το κεφάλι του στο άνοιγμα ο τρίτος ταξιδιώτης. Τα μικρά σαν πουλιού μάτια κοιτούσαν κιόλας ανήσυχα πάνω από το γέρο πίσω κατά το δρόμο που είχαν κάνει. Τα'χε τα χρονάκια του, αν και δεν του φαινόταν. [...]

Τέλος, απ' την άμαξα πήδηξε με ένα μαλακό γδούπο ένα αγοράκι δώδεκα ετών. Έδειχνε παραζαλισμένο. Τα μάτια του, σκούρα καστανά, καθώς αντίκρισαν απότομα το φως, ακτινοβόλησαν υγρά πάνω στο ξαναμμένο πρόσωπο. Σήκωσε με τα δυο του χέρια τα μαλλιά από το μέτωπο. Οι σταγόνες του ιδρώτα έλαμπαν στο ξανθό χνούδι του λαιμού του. Ύστερα όρθωσε δυο τρεις φορές την πλάτη, με τους ώμους κατά πίσω. Κι αν, αλήθεια, δεν ήταν τόσο ταλαιπωρημένο, θα τοαελεγε κανείς πολύ όμορφο.

Ενότητα 5

Κυρίες και κύριοι, καλησπέρα σας!

Είμαστε και πάλι κοντά σας, για να σας παρουσιάσουμε το αποψινό μας πρόγραμμα!

Μείνετε μαζί μας για να παρακολουθήσετε το πλούσιο πρόγραμμα μας! Αμέσως τώρα ενημερωθείτε για την επικαιρότητα της ημέρας με τις βραδινές ειδήσεις του καναλιού μας. Στη συνέχεια μη χάσετε την καινούρια μας αισθηματική κομεντί «Δε με ξέρεις;» που θα προβάλλεται από σήμερα και κάθε βράδυ – εκτός Σαββάτου και Κυριακής - αμέσως μετά το δελτίο ειδήσεων των οχτώ. Στις δέκα ακολουθεί η συναρπαστική περιπέτεια «Η απαγωγή» διάρκειας 90 λεπτών. Στις δώδεκα μη χάσετε την ημίωρη αθλητική εκπομπή «Ο φίλαθλος» με την ανασκόπηση των σημερινών αγώνων. Για μια τελευταία ματιά στα γεγονότα της ημέρας παρακολουθείστε το σύντομο νυκτερινό δελτίο ειδήσεων ένα τέταρτο μετά τα μεσάνυχτα. Καλό σας βράδυ!

Ενότητα 6

[Στο κατάστημα υποδημάτων]

- Πωλήτρια:** Παρακαλώ. Τι θα θέλατε;
- Πελάτισσα Α:** Να σας πω, αυτό το ζευγάρι στο βάθος της βιτρίνας υπάρχει στο τριανταεννιά;
- Πωλήτρια:** Ποια λέτε, αυτά με το ψηλό τακούνι;
- Πελάτισσα Α:** Όχι, τα άλλα από κάτω. Τα χαμηλά.
- Πωλήτρια:** Α, μάλιστα. Μια στιγμή να δω. Σε τι χρώμα το θέλετε;
- Πελάτισσα Α:** Στο καφέ, αν υπάρχει.
- Πωλήτρια:** Εσείς εξυπηρετείστε;
- Πελάτισσα Β:** Όχι, θα ήθελα να δω εκείνα τα μαύρα.
- Πωλήτρια:** Τα ψηλοτάκουνα;
- Πελάτισσα Β:** Ναι, το νούμερο τριάντα επτά, σας παρακαλώ.
- Πωλήτρια:** Αμέσως.
[σε λίγο]
- Πωλήτρια:** Λοιπόν, το τριάντα εννιά δεν υπάρχει στο καφέ. Σας έφερα όμως ένα παρόμοιο σχέδιο, που το έχω στο νούμερο σας. Θέλετε να το δοκιμάσετε;
- Πελάτισσα Α:** Όχι, ευχαριστώ. Δε μου αρέσει ιδιαίτερα. Γειά σας.
- Πωλήτρια:** Καλό σας βράδυ. Εσείς, ζητήσατε το τριάντα επτά, έτσι δεν είναι; Ορίστε. Μπορείτε να τα δοκιμάσετε.
[σε λίγα δευτερόλεπτα]
- Πελάτισσα Β:** Χμμ. Μου φαίνονται κάπως στενά. Και με χτυπάνε και στη φτέρνα.
- Πωλήτρια:** Α, μην ανησυχείτε για αυτό. Σιγά σιγά θα ανοίξουν.
- Πελάτισσα Β:** Δεν ξέρω.... Το δέρμα τους μου φαίνεται κάπως σκληρό. Θα το σκεφτώ. Ευχαριστώ πολύ πάντως.
- Πωλήτρια:** Παρακαλώ.

Ενότητα 7

- Δημήτρης:** Λοιπόν, οδοντόβουρτσα πήρα, οδοντόκρεμα... πετσέτες...
- Τζίμης:** Και 'γω, για να δω... εντάξει, τα πήρα. Μπουφάν και χοντρά ρούχα πήρες;
- Δημήτρης:** Λες να τα χρειαστώ;
- Τζίμης:** Το βράδι θα κάνει ψύχρα. Εγώ πάντως πήρα. Α, πήρα και χάρτη μαζί μου...
- Δημήτρης:** Τι να τον κάνεις;
- Τζίμης:** Το σκέφτεσαι να χαθούμε σε καμιά μας βόλτα;
- Δημήτρης:** Το κινητό, τον φορτιστή, τον φακό...εντάξει...
- Τζίμης:** Έχει μπαταρίες ο φακός;
- Δημήτρης:** Ναι, αγόρασα καινούριες. Πήρα μπαταρίες και για το Gameboy...
- Τζίμης:** Έλα, σιγά μην παίζεις ηλεκτρονικά παιχνίδια εκεί!... Θα έχουμε φουλ πρόγραμμα στην κατασκήνωση...Θα κάνουμε εκδρομές...
- Δημήτρης:** Εγώ θα το πάρω! Έτσι κι αλλιώς δεν πιάνει χώρο...Κανά βιβλίο θα πάρεις; Πήρα ένα του Ιουλίου Βερν.
- Τζίμης:** Και' γω πήρα το τελευταίο με τον Χάρι Πότερ. Δεν το έχω διαβάσει. Θα έχει πλάκα να διαβάζω λίγο πριν κοιμηθώ. Μην ξεχάσεις να βάλεις τη φωτογραφική μηχανή στο δικό σου σακίδιο, γιατί το δικό μου γέμισε...Α, και φιλμ φυσικά...Α και το κασετοφωνάκι σου, να ακούμε και λίγη μουσική!

Ενότητα 8

Τα παλιά χρόνια οι άνθρωποι έγραφαν πάνω σε διαφορετικές επιφάνειες. Πριν από 2000 χρόνια οι Κινέζοι χρησιμοποιούσαν εύκαμπτα πινέλα και ένα κομμάτι μελάνι σε στερεά μορφή για να γράψουν πάνω σε μετάξι ή χαρτί. Τα πινέλα ήταν φτιαγμένα από τρίχες ελαφιού, κατσίκας, λαγού ή λύκου. Για να φτιάξουν το μελάνι χρησιμοποιούσαν καπνισμένο ξύλο πεύκου και ζωική κόλλα. Έλιωναν τα δύο αυτά υλικά για να σχηματίσουν μακρόστενα ή τετράγωνα κομμάτια. Στη συνέχεια, για να γράψουν, ανακάτευαν το ξεραμένο μελάνι με λίγο νερό πάνω σε μια πλάκα, που ήταν φτιαγμένη από πέτρα ή ψημένο πηλό.

Στη Μεσοποταμία χάραζαν τη σφηνοειδή γραφή πάνω σε πήλινες πλάκες με τη βοήθεια ενός ξυσμένου καλαμιού. Οι Αιγύπτιοι γραφείς έγραφαν πάνω σε ένα φύλλο παπύρου το οποίο έφτιαχναν από λωρίδες του φυτού με το ίδιο όνομα. Ο κάθε γραφέας είχε ένα καλάμι, μια κασετίνα και διάφορα πετρώματα που η σκόνη τους χρησίμευε στον χρωματισμό των μελανιών. Οι Ρωμαίοι σκάλιζαν τα γράμματα πάνω σε πέτρες και μάρμαρα.

Ενότητα 9

Το σκραμπλ (scrabble) είναι ένα παιχνίδι λέξεων για δύο με τέσσερις παίκτες. Σκοπός του παιχνιδιού είναι ο σχηματισμός λέξεων που να συνδυάζονται μεταξύ τους, όπως στο σταυρόλεξο. Ο κάθε παίκτης προσπαθεί να σχηματίσει πάνω στον πίνακα λέξεις με γράμματα που έχουν διαφορετικούς βαθμούς. Στόχος είναι να συγκεντρώσει τους περισσότερους βαθμούς.

Όλες οι λέξεις που υπάρχουν στο λεξικό επιτρέπονται εκτός από τα κύρια ονόματα και τις λέξεις που ξεκινάνε με κεφαλαία γράμματα. Επίσης, απαγορεύονται οι λέξεις που έχουν απόστροφο και οι ξένες άκλιτες λέξεις. Ο παίκτης μπορεί να συμβουλευτεί το λεξικό μόνο για να ελέγξει την ορθογραφία της λέξης. Οι λέξεις σχηματίζονται από τα αριστερά προς τα δεξιά ή από την κορυφή του πίνακα προς τα κάτω. Ποτέ διαγώνια.

Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να χρησιμοποιηθούν όλα τα γράμματα ή μέχρι να σχηματιστούν όλες οι δυνατές λέξεις στον πίνακα. Επίσης, το παιχνίδι τελειώνει, όταν ένας παίκτης έχει χρησιμοποιήσει όλα τα γράμματά του.

Ενότητα 10

Οι πειρασμοί του δυόσμου. Ο δυόσμος είναι για τους Έλληνες και τους κατοίκους της ανατολικής Μεσογείου ο βασιλιάς των φρέσκων αρωματικών. Οι μαγείρισσες που ακολουθούν την παράδοση δεν παραλείπουν να τονίζουν τη γεύση κάθε σαλάτας – από το μαρούλι μέχρι το λάχανο και την ντομάτα – με μερικά φυλλάκια δυόσμο. Καλλιεργείται ευκολότατα. Ο καθένας μπορεί να έχει μια γλάστρα δυόσμο, ακόμα και στο περβάζι του παράθυρου.

Ο συνηθισμένος δυόσμος είναι αγαπημένο μυρωδικό από τα αρχαία χρόνια αλλά δεν είναι μοναδικός. Υπάρχουν κάπου 600 διαφορετικά είδη, από τα οποία ο δυόσμος peppermint, με πολύ έντονη γεύση, χρησιμοποιείται στη βιομηχανία για ποτά, οδοντόπαστες, κρέμες, λουσιόν που γαργαλούν την επιδερμίδα αφήνοντας την αίσθηση του ψύχους.

Το ζεστό ρόφημα με δυόσμο είναι το κλασικό κέρασμα στο Μαρόκο και την Τυνησία. Προσφέρεται σε μικρά ποτηράκια με σχήμα τουλίπας και, εκτός από μπόλικη ζάχαρη, του προσθέτουν και 2-3 σπόρους κουνουάρι, που επιπλέουν στην επιφάνεια του ζεστού ποτού.

Από τους Ευρωπαίους του Βορρά, οι Βρετανοί είναι εκείνοι που αξιοποίησαν ιδιαίτερα τον δυόσμο με τη διάσημη σάλτσα μέντας, την οποία σερβίρουν πάντα με το ψητό αρνί. Επινόησαν επίσης τις διάσημες σοκολάτες με δυόσμο.

Εκτός από φρέσκα φύλλα, ο δυόσμος χρησιμοποιείται και ξερός, στην Ελλάδα και τη Μέση Ανατολή. Το άρωμα και η γεύση των ξερών φύλλων είναι πολύ διαφορετικά από του φρέσκου. Έτσι αυτοί που ξέρουν βάζουν αποξηραμένο δυόσμο στους κεφτέδες ή σε χειμωνιάτικες σούπες. Είναι εύκολο να ξεράνετε δυόσμο, κρεμώντας κλαδάκια στην κουζίνα.

Ενότητα 11

Οι μαθητές διαβάζουν, μαθαίνουν, γυμνάζονται, τρέχουν, παίζουν. Κουράζονται πολύ και έχουν ανάγκη από ενέργεια, αλλά όχι από λίπη! Ποια πρέπει να είναι η διατροφή τους;

Το γερό πρωινό είναι απολύτως απαραίτητο. Καλό είναι να περιλαμβάνει φρούτο ή χυμό φρούτου, γαλακτοκομικά προϊόντα και δημητριακά, ψωμί ή φρυγανιές με τυρί ή, μέρα παρά μέρα, ένα αυγό.

Οι μαθητές χρειάζονται συχνά και μικρά γεύματα. Μεταξύ του πρωινού, του μεσημεριανού και του βραδινού γεύματος, καλό είναι να τρώνε κολατσιό. Προσοχή όμως στις τυποποιημένες τροφές από το κυλικείο του σχολείου! Καλό είναι να τις αποφεύγουν και να προτιμούν ένα σάντουιτς ή τοστ με τυρί ή γαλοπούλα, μια σπιτική τυρόπιτα ή ένα φρούτο.

Κάθε βδομάδα πρέπει να καταναλώνουν τουλάχιστον μια φορά ψάρι και όσπρια, δυο με τρεις φορές κρέας και άφθονα λαχανικά και φρούτα. Οι μαθητές, όπως όλοι μας, πρέπει να αποφεύγουν την πολλή ζάχαρη, τα τηγανητά και τις παχιές σάλτσες. Για να αναπληρώσουν τις μεγάλες ποσότητες υγρών που αποβάλλουν με τον ιδρώτα καθημερινά, δεν πρέπει να πίνουν αναψυκτικά αλλά τουλάχιστον ένα λίτρο νερό κάθε μέρα.

Ενότητα 12

Τι μπορεί να έχουν μέσα τα βιβλία; Τούτο το ερώτημα γύριζε στο μυαλό μου, όταν ήμουν τριών ή τεσσάρων χρονών. Στο σπίτι μας διάβαζαν όλοι. Η μητέρα μου, ο πατέρας μου, ο παππούς μου και η γιαγιά μου. Βλέποντας τα πρόσωπά τους καθώς έσκυβαν πάνω στα βιβλία, παρατηρούσα ότι μερικές φορές χαμογελούσαν, άλλοτε έδειχναν λυπημένοι και άλλοτε γύριζαν τις σελίδες με αγωνία. Δεν έδειχναν να μ' ακούν όταν τους μιλούσα και, αν τελικά μου έδιναν προσοχή, έμοιαζαν σαν να είχαν γυρίσει από κάπου. Γιατί δεν με έπαιρναν μαζί τους; Τι είχαν μέσα τα βιβλία; Ποιο ήταν το μυστικό τους που δε μου το έλεγαν κι εμένα;

Και τότε έμαθα να διαβάζω. Έμαθα το μυστικό των βιβλίων: ότι έχουν τα πάντα μέσα. Όχι μόνο νεράιδες, ξωτικά, πρίγκηπες και κακές μάγισσες, αλλά κι εσένα κι εμένα, τις χαρές και τις λύπες μας, τις ελπίδες και τις έγνοιες μας. Το καλό και το κακό, η αλήθεια και το ψέμα, η φύση και το σύμπαν-όλα βρίσκονται στα βιβλία.

Ενότητα 13

Ο κόσμος της Σοφίας. Παιδική περιπέτεια φαντασίας σε σκηνοθεσία Έρικ Γκούσταφσον με τους Σίλγε Στόρτσαϊν, Τόμας Βαν Μπρόμσεν. Το πασίγνωστο και πολυαγαπημένο φιλοσοφικό παραμύθι του Γιόσταϊν Γκάρντερ, στο οποίο μια έφηβη «ταξιδεύει» στο σύμπαν της Ιστορίας ζώντας από κοντά την Αρχαία Ελλάδα, την Αναγέννηση και άλλες σημαντικές εποχές, μεταφέρθηκε στον κινηματογράφο σαν μεγάλο επεισόδιο της Πίπης της Φακιδομήτης στη Χώρα των Θυαμάτων.

Ενότητα 14

Αγαπητοί ακροατές, καλησπέρα σας. Είναι οι ειδήσεις των οκτώ από το «Αθλητικό πρόγραμμα».

Στη χθεσινή συνεδρίαση της Διεθνούς Ολυμπιακής Επιτροπής, μετά από πρόταση της «Αθήνα 2004», αποφασίστηκε να αλλάξει το σχέδιο στην εμπρόσθια πλευρά των ολυμπιακών μεταλλίων. Στην ίδια συνεδρίαση εγκρίθηκε το νέο σχέδιο στο οποίο απεικονίζεται το άγαλμα της Νίκης του Παιωνίου με φόντο το Καλλιμάρμαρο.

Η «Αθήνα 2004» θα παρουσιάσει επίσημα το σχέδιο των μεταλλίων την Τετάρτη. Την ίδια μέρα θα αποκαλυφθεί το σχέδιο για την πίσω πλευρά του μεταλλίου. Λέγεται ότι το σχέδιο αυτό θα είναι μια αρχαία θεότητα.

Η αριθμητική σειρά των Αγώνων θα αναγράφεται με λατινικά στοιχεία. Με ελληνικά θα αναγράφονται οι λέξεις: 'Ολυμπιάδα της Αθήνας'.

Συνεχίζουμε με άλλες ειδήσεις...

Ενότητα 15

Δημοσιογράφος: Συγχαρητήρια! Κέρδισες ένα μετάλιο για μια ακόμα χρονιά. Είσαι ευχαριστημένη;

Αθλήτρια: Πολύ ευχαριστημένη. Νομίζω ότι έκανα ό,τι καλύτερο μπορούσα αυτή την περίοδο.

Δημοσιογράφος: Ήρθες εδώ με φετινή επίδοση έντεκα μηδέν τέσσερα (11'04), κι έκανες δέκα και ενενήντα έξι (10'96), τρία εκατοστά πάνω από το ατομικό σου ρεκόρ.

Αθλήτρια: Η φετινή χρονιά ήταν πολύ δύσκολη, λόγω του τραυματισμού μου. Ο στόχος μου εδώ ήταν να τρέξω κάτω από τα έντεκα δευτερόλεπτα και χαίρομαι που τα κατάφερα.

Δημοσιογράφος: Στην αρχή της κούρσας φάνηκε να μένεις λίγο πίσω σε σχέση με την Αμερικανίδα και την Τζαμαϊκανή. Είχες κάποιο πρόβλημα στην εκκίνηση;

Αθλήτρια: Όχι ακριβώς, συνήθως επιταχύνω μετά τα εξήντα μέτρα αλλά αυτή τη φορά δεν μπόρεσα να τις φτάσω.

Δημοσιογράφος: Πώς είδες τη νίκη της κοπέλας από την Τζαμαϊκά;

Αθλήτρια: Ήταν σε πολύ καλή κατάσταση, αυτό φαινόταν κι από τους ημιτελικούς.

Δημοσιογράφος: Ο επόμενος στόχος σου είναι το Πανευρωπαϊκό Πρωτάθλημα; Ακριβώς. Αν συνεχίσω την προετοιμασία μου με τους ίδιους ρυθμούς, νομίζω ότι θα είμαι μέσα στα μετάλια.

Δημοσιογράφος: Σου ευχόμαστε να ανέβεις και πάλι στο βάθρο των νικητών και, γιατί όχι, και στο ψηλότερο σκαλί!

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνοπούλου, Ν., Α. Τσαγκαλίδης, & Μ. Μουμτζή (επιμ.) (2000)** *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-Προβλήματα-Προοπτικές*. Κ.Ε.Γ. Θεσσαλονίκη.
- Cook, V. (1996)** *Second language learning and Language Teaching*. (2nd ed) Arnold, London.
- Δαμανάκης, Μιχ. (1999)** *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης, Μιχ. & Θ. Μιγελακάκη (επιμ.) (1999)**. *Πρακτικά Πανελληνίου-Πανομογενειακού συνεδρίου «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό»*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Dendrinos, B. & M. Drossou (eds) (2003)** *Practices of ELT*. The National and Capodistrian University of Athens, Athens.
- Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (1998)** *Αναλυτικό πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους* (Επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό).
- Holton, D., P. Mackridge & Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton (1999)** *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας* (μτφ. Β. Σπυρόπουλος), εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1998)**, *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη.
- Κατσιμαλή, Γ. & Φ. Καβουκόπουλος (επιμ.) (1996)** *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας. Διδακτική προσέγγιση*. Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Παν/μιο Κρήτης, Ρέθυμνο
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1997)** *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας*. Κ.Ε.Γ., Θεσσαλονίκη.
- Κριαράς, Εμμ. (1994)** *Νεοελληνικό Λεξικό. Λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα.
- Littlewood, W. (1981)** *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Mackridge, P. (1990)** *Η Νεοελληνική Γλώσσα. Περιγραφική ανάλυση της Νεοελληνικής Κοινής* (μτφ. Κ.Ν. Πετρόπουλος) εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- McDonough, S. (2002)** *Applied Linguistics in Language Education*. Arnold: London.
- Μήτσης, Ν. (1998)** *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*. Gutenberg, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998)** *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικο-

λογίας, Αθήνα.

Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press (Applied Linguistics), Cambridge.

Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1941, ανατύπωση 1978) *Νεοελληνική Γραμματική (της δημοτικής)*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.

Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge University Press, Cambridge.